

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Edição 48
Ano 18**

**Volume 05
Ciências Sociais**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2022

2022

2022

2022

Niterói – RJ

Revista Querubim 2022 – Ano 18 nº48 – vol. 5 – Ciências Sociais – 71p. (outubro – 2022)
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Alessandro Eleutério de Oliveira e Gabriel Kauê Konzen – A ação da indústria cultural sobre o mecanismo psíquico de sublimação	04
02	Camilla Silva Jucar e Wenas Silva Santos – As formas atípicas de efetividade da execução civil	10
03	Caroline Helena Lacerda Bretas – Negacionismo do holocausto: como o filme <i>Negação</i> retrata a memória como palco de poder	19
04	Darcylene Pereira Domingues e Juliana Avila Pereira – O ensino de História e gênero: reflexão sobre as temáticas na Base Nacional Comum Curricular	24
05	Darlan Roberto dos Santos e Jéssica Cristina Rodrigues – Reconfigurações do ensino para as Gerações Y, Z e Alpha	31
06	Eduardo Felipe de Sousa Brito et al – A Educação Contábil em 38 anos de Pesquisa: um panorama dos métodos ativos de ensino em periódicos internacionais	39
07	Gabriel Di Pierro Siqueira – Entre protagonismo e precarização – perspectivas de juventude no interior do Programa Inova Educação	58
08	Igor Rodrigues Alves et al – Relações políticas comprometedoras: Bolsonaro e o encontro com deputada alemã de extrema direita em julho de 2021	66

A AÇÃO DA INDÚSTRIA CULTURAL SOBRE O MECANISMO PSÍQUICO DE SUBLIMAÇÃO

Alessandro Eleutério de Oliveira¹

Gabriel Kauê Konzen²

Resumo

Este ensaio objetiva realizar elucubrações sobre as injunções da indústria cultural para a consolidação da experiência capitalista, por meio da promoção do arrebatamento dos sujeitos pela difusão de discursos ideológicos que atrelam a fruição existencial ao consumismo desenfreado. As consequências deste processo são percebidas na reificação da dimensão subjetiva guiada pela razão instrumental, na qual o potencial de individuação - baseada na criticidade, na alteridade e na historicidade - é vilipendiado, sendo convertido em sua mera caricatura, a serviço da difusão e internalização do fetiche da mercadoria.

Palavras-chaves: Experiência; sublimação; indústria cultural.

Abstract

This essay aims to elaborate on the injunctions of the cultural industry for the consolidation of the capitalist experience, through the promotion of subjects' rapture through the diffusion of ideological discourses that link existential fruition to unbridled consumerism. The consequences of this process are perceived in the reification of the subjective dimension guided by instrumental reason, in which the potential for individuation - based on criticality, otherness and historicity - is vilified, being converted into its mere caricature, at the service of the diffusion and internalization of the commodity fetish.

Keywords: Experience; sublimation; cultural industry.

O papel da mercadoria para a condição humana contemporânea

Por séculos o ser humano conheceu apenas uma maneira simples, humilde, bucólica e comunitária de viver e, portanto, de experienciar a existência. Nesse sentido, de acordo com Walter Benjamin (1996), existem duas formas de experiência com a realidade sociocultural que são diferentes e antagônicas: a experiência tradicional, ou seja, a experiência coletiva que vinculava pessoas de diferentes gerações nas sociedades pré-capitalistas, e que pressupunha “uma tradição compartilhada e retomada na palavra transmitida de pai a filho; continuidade e temporalidade das sociedades artesanais”(GAGNEBIN, 1999, p. 57); e a vivência, experiência individual baseada no capitalismo, assentada no “tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno”, e que “reenvia à vida o indivíduo particular, na sua inefável solidão” (GAGNEBIN, 1999, p. 57-59). A experiência tradicional era passada de geração em geração através da narrativa oral. Isso ocorria em um mundo rural, no qual o passar do tempo era percebido por meio dos ciclos naturais, como as mudanças das estações do ano, o tempo de plantar e de colher, as fases lunares etc. Por essa razão, o tempo era percebido como eterno. Esta experiência era baseada numa correlação entre vida coletiva e vida privada (GAGNEBIN, 1999), e orientava as pessoas em suas vidas, de modo que estas se sentiam enraizadas em suas comunidades e participantes da existência comunitária. A experiência tradicional foi destruída pela chegada do modo de produção capitalista, o qual transformou a maneira como o

¹ Bacharel e licenciado em Ciências Sociais – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutor em Educação – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor de sociologia no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) no campus de São Miguel do Oeste.

² Acadêmico do curso técnico integrado em Eletromecânica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus de São Miguel do Oeste, atuando como monitor de Biologia na mesma instituição.

tempo era percebido pelas pessoas, fazendo com que a dimensão temporal fosse acelerada, esfacelada e subsumida à lógica da maximização voraz e insaciável do lucro. Dessa maneira, em seu lugar surgiu a vivência, que é a experiência capitalista, tecida nas engrenagens do mundo urbano-industrial, e que diz respeito à condição existencial do sujeito isolado, solitário, desorientado e desenraizado. A vivência se realiza no ritmo da produção industrial, que submete o trabalhador ao frenesi das engrenagens industriais, moldando igualmente a maneira como as pessoas vivenciam toda a existência social (BENJAMIN, 1996; 2000). Ela é “sentida pelo transeunte na multidão, e corresponde à vivências do operário com a máquina” (BENJAMIN, 2000, p. 126):

Viver apertado na multidão e na desordem variegada do tráfego da cidade grande seria... Insuportável sem... Distanciamento psicológico. Mover-se como um imenso número de homens tão perto do corpo, como na atual civilização urbana, faria os homens se desesperar completamente, se cada objetivação das relações não implicasse um limite interno e uma reserva. A influência do dinheiro nas relações, ostensiva ou sob mil disfarces, ativa entre os homens um... Distanciamento funcional, que vem a ser... Uma proteção interna... Contra a proximidade excessiva. (SIMMEL, 1900, p. 514 apud BENJAMIN, 2000, p. 226).

Dessa maneira, a experiência capitalista também é uma experiência de choque, na qual “o prazer de se achar numa multidão é uma expressão misteriosa do gozo pela multiplicação do número” (BENJAMIN, 2000, p. 54), no tráfego de veículos, nos parques de diversão, nas boates, na televisão, no cinema, nos vídeos games, na internet etc.

De acordo com Marcos Nobre (O MARXISMO..., 2014), como fruto do processo histórico, o modelo de produção que influencia e que organiza a sociedade e a economia em torno do mercado - o capitalismo - se deu em consonância com a transformações que foram determinantes para a configuração da sociedade hodierna, como o êxodo rural; a concentração de renda; os processos de cisão estrutural e histórica entre o homem e seus instrumentos de trabalho; a criação de um mercado interno para o próprio capital industrial, pelos operários assalariados; de surgimento das classes sociais e de manutenção das desigualdades; e da internalização psíquica da lógica da mercadoria, que é o centro para a qual converge todo e qualquer tipo de atividade de produção e reprodução da sociedade, fruto dos das consequências da experiência capitalista no plano mental (O MARXISMO..., 2014).

Assim o mercado funciona com um poderoso mecanismo de manutenção e aprofundamento das desigualdades, de modo que a distribuição dos bens tende a produzir um polo de intensa acumulação de riqueza e outro de proliferação de pobreza. Dessa forma, na medida em que se compreende o funcionamento do mercado, assim como as suas injunções nos aspectos objetivos e subjetivos da existência, é possível entender os mecanismos de estruturação social, e, dessa forma, é possível identificar o centro da sociedade, no qual se situa a mercadoria. A partir disso, torna-se possível identificar e compreender como se distribui o poder político, as riquezas, qual é a forma adquirida pelo Estado, e ainda, qual é o papel desempenhado pela família e pela religião na sociedade. Assim, se o capitalismo tem como centro organizador o mercado, é salutar reconhecer que a produção de mercadoria é o foco da estruturação da sociedade, sendo essa estrutura erigida por meio da estratificação sob a forma de classes sociais (O MARXISMO..., 2014). Essa constatação vai ao encontro das elucubrações de Walter Benjamin:

Na medida em que o ser humano, como força de trabalho, é mercadoria, não tem por certo, necessidade de se imaginar no lugar da mercadoria. Quanto mais consciente se faz do modo de existir que lhe impõe a ordem produtiva, isto é, quanto mais se proletariza, tanto mais é transpassado pelo frio sopro da economia mercantil, tanto menos se sente atraído a empatizar com a mercadoria. (BENJAMIN, 2000, p.55).

Entretanto, esse processo de tomada de consciência de classe pelo trabalhador proletário, que se tornaria cada vez mais ciente dos mecanismos de dominação econômica e ideológica que alicerçam o modo de produção capitalista, não se concretiza para a maioria dos sujeitos. Na verdade, uma das consequências da experiência capitalista - e da consolidação da lógica da mercadoria e da indústria, perscrutado pela Teoria Crítica³, foi o advento de um fenômeno que age na sociedade, e que foi cunhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) como “Indústria Cultural”, que tem como objetivo moldar os indivíduos para que se tornem um meio de sustentação desse sistema, por meio da internalização do fetiche da mercadoria, que agrega aos produtos materiais e simbólicos um valor místico e transcendental, acobertando a lógica pela qual se dá a manutenção do status quo, baseado, por sua vez, no encadeamento das forças produtivas que tem como objetivo a maximização infundável do lucro.

Dessa forma, devido às suscetíveis e constantes revoluções econômicas e sociais que ocorreram nos últimos séculos, consubstanciando o modo de produção capitalista, se tornou propícia a construção de uma sociedade moldada a partir de preconizações baseada na articulação do ideário cidadão e de realização existencial ao consumismo desenfreado, processo que é potencializado pelo discurso ideológico dos grandes veículos de comunicação para as massas, que manipulam as dimensões subjetivas do ser, induzindo-o a inferir que o prazer e a felicidade estão associadas ao acúmulo de bens materiais. Tal fenômeno esvazia a cultura e a reduz à normalização, à padronização e muitas vezes à submissão, tornando os sujeitos meros objetos do processo (RODRIGUES; CANIATO, 2012). Segundo Marcos Nobre (O MARXISMO..., 2014), a compreensão deste processo de reificação psicossocial possibilita entender que o caminho para a emancipação da sociedade se distancia dela quando as formas de organização social estão impregnadas pela lógica da mercadoria, reproduzindo os ditames sociais vigentes.

Nessa acepção, o advento do capitalismo subordinou a cultura às relações de troca. As consequências deste processo podem ser percebidas na padronização da dimensão subjetiva que se dá sob os azorragues da razão instrumental, por meio da qual o potencial de individuação sobre o baldrame do pensamento autônomo - baseado na criticidade, na alteridade e na historicidade - é vilipendiado, sendo convertido em sua mera caricatura, a serviço da difusão e internalização do fetiche da mercadoria, de modo que a fabricação de bens transborda as barreiras da produção e inunda o indivíduo e sua subjetividade (RODRIGUES; CANIATO, 2012).

Contribuições freudianas para a compreensão do mecanismo psíquico de sublimação

O processo de arrebatamento da dimensão subjetiva dos sujeitos pela lógica do fetiche da mercadoria - a partir de uma experiência (de)formativa capitalista - pode ser melhor compreendido a partir das contribuições dos estudos dos sistemas mentais levados a cabo por Sigmund Freud (1980), que foram de extrema importância para o entendimento do funcionamento da psique. Nessa direção, ao seguir as trilhas freudianas, Marilena Chauí (2000) afirma que a vida psíquica é constituída por três instâncias, das quais duas são inconscientes, denominadas id e superego, enquanto apenas uma, nomeada ego, é consciente.

³ A teoria crítica surge como uma forma de dizer como as coisas deveriam ser, sem abdicar da tarefa de apresentar as coisas como são, tendo em si potencial para transformá-las. Neste sentido a crítica é contextualizada como a categoria que questiona a cisão entre teoria e prática, em seu segundo sentido. A teoria crítica é uma teoria efêmera, que muda pelo contexto e pelas necessidades que advêm da sociedade, sendo que não promete uma sociedade idealizada, pois almeja corrigir os obstáculos impostos pelo próprio sistema econômico-social vigente, que é o capitalismo. Tal sistema bloqueia aquilo que ele reafirma em suas bases, como a liberdade e a igualdade, em um processo que Marcos Nobre denomina “ilusão socialmente necessária” (O MARXISMO..., 2014).

Em relação ao id, Chauí (2000), ao seguir as trilhas talhadas por Freud, afirma que este é formado por impulsos orgânicos e desejos inconscientes, os quais são designados por Freud como pulsões, que são regidos pelo princípio do prazer, demandando satisfação imediata. O id é a energia dos instintos e dos desejos em busca da consumação da libido, sendo, portanto, de natureza sexual, cuja realização não está restrita ao ato sexual genital, mas a todos os desejos que demandam e a sua realização na totalidade corpórea:

No centro do id, determinando toda a vida psíquica, encontra-se o que Freud denominou de complexo de Édipo, isto é, o desejo incestuoso pelo pai ou pela mãe. É esse o desejo fundamental que organiza a totalidade da vida psíquica e determina o sentido de nossas vidas (CHAUÍ, 2000, p. 212-213).

O superego, por sua vez, encarna a repressão das pulsões impostas pela sociedade e a cultura ao id, impedindo-o de atender plenamente seus instintos e desejos. Essa repressão de energias libidinais é vislumbrada de modo muito trôpego pela consciência, ou seja, de maneira indireta, graças à ação dos imperativos morais, manifestados pelo conjunto de interdições e de deveres, e por meio da educação (familiar, escolar, religiosa etc.), produzindo o protótipo de uma pessoa moral, boa e virtuosa, ou seja, de um “eu ideal”. O superego é engendrado em uma fase que Freud designa como latência, entre os seis ou sete anos e o início da puberdade, no qual o sujeito ético-moral se constitui de modo que possa subordinar a sexualidade genital - quando esta vier à tona na adolescência - às injunções normativas (CHAUÍ, 2000).

O ego está à mercê de forças pulsionais desconhecidas e incontroláveis, e assim, a todo momento, o ego deve controlar as pulsões que provém do id, através de forças que obtêm no mundo exterior. No processo formativo dos extratos mentais e das suas representações em estruturas, o ego evolui da obediência dos instintos para a inibição deles, ou seja, se forma de maneira a reagir contra os processos instintivos do id (FREUD, 1980).

Todavia, o id possui um papel matricial para a constituição da subjetividade do sujeito, e por extensão, para o próprio processo civilizatório. Na medida em que essa contundente instância psíquica não pode ser meramente recalcada, pois faz parte da condição existencial humana, o aparelho mental encontrou uma forma de realização construtiva de suas energias. Isso se dá por meio do mecanismo de sublimação, a partir do qual o potencial destrutivo do id é canalizado e ressignificado por meio da ciência, da música, da dança, da filosofia e da poesia. Dessa forma, a sublimação auxiliaria na determinação do ego, de modo que o dinamismo do pensamento é incluído no processo catexial - no qual a energia psíquica oriunda das pulsões se liga a um objeto externo -, fazendo com que o ato de pensar também seja suprido pela sublimação de forças eróticas. O ego trata as primeiras catexias objetais do id, retirando a libido erótica para si através da identificação, e isso converge para o abandono de objetos sexuais. Este fator do ego em relação com Eros faz com que tome para si a libido dessas catexias objetais, que se erguerão em um objeto amoroso que sublimará a libido do id (FREUD, 1980).

A falsa sublimação levada a cabo pela indústria cultural

A ação da Indústria Cultural se dá sobre energias de natureza libidinal, de modo que o indivíduo jamais recebe retorno afetivo desse investimento de energia psíquica. Ela logra seus consumidores, cujas mentes são cooptadas pelo fetiche da mercadoria e adestrados pela difusão de discursos midiáticos, que atrelam a realização existencial ao consumismo desenfreado, o qual nunca é efetivamente saciado (RODRIGUES; CANIATO, 2012):

A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à mesma coisa, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. Ao desejo, excitado por nomes e imagens

cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar. De seu lado, as obras de arte tampouco consistiam em exibições sexuais. Todavia, apresentando a renúncia como algo de negativo, elas revogavam por assim dizer a humilhação da pulsão e salvavam aquilo a que se renunciara como algo mediatizado. Eis aí o segredo da sublimação estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida. A indústria cultural não sublima, mas reprime. Expondo repetidamente o objeto do desejo, o busto no suéter e o torso nú do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo. O *Hays Office*⁴ apenas confirma o ritual que a indústria cultural instaurou: o de Tântalo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 130-131).

Tântalo, rei da Frígia, recorrentemente era convidado para participar de celebrações dos deuses no Monte Olimpo. Contudo, após consumir sem permissão o néctar e a ambrosia, alimentos que davam imortalidade aos deuses, julgou-se igual a eles, cometendo uma terrível traição, ao oferecer um banquete em sua casa, no qual serviu como refeição às divindades o próprio filho esquartejado. Como castigo, foi enviado a um local dantesco no qual se encontrava permanentemente mergulhado em água até o pescoço, e cercado por frutos deliciosos. Contudo, quando Tântalo tentava beber a água, ela desaparecia, e quando tentava alcançar os frutos, estes se afastavam de seu alcance. E assim foi condenado tal suplício por toda a eternidade.

Do mesmo modo que o desventurado Tântalo, os sujeitos hodiernos são condenados pela ação da indústria cultural a experimentar a falsa sensação de satisfação das demandas pulsionais do id, que se torna incessantemente arrebatado pela irracionalidade sádica da lógica consumista, que impõe aos conscientes - cada vez mais reificados - o desejo contínuo de consumo, sem jamais conseguir atendê-lo de modo pleno. Isso impede a satisfação das demandas pulsionais, sujeitando o ego à eterna insatisfação, e à experientiação da realidade a partir de seus simulacros ideológicos:

Quanto mais inexoravelmente o princípio do valor de troca subtrai aos homens o valor de uso, tanto mais impenetravelmente se mascara o próprio valor de troca como objeto de prazer. Tem-se perguntado qual seria o fator que ainda mantém coesa a sociedade da mercadoria (e consumo). Para elucidar tal fato pode contribuir aquela transferência de valor de troca como objeto de prazer. Tem-se perguntado qual seria o fator que ainda mantém coesa a sociedade da mercadoria (e consumo). Para elucidar tal fato pode contribuir aquela transferência do valor de uso dos bens de consumo para o seu valor de troca dentro de uma constituição global, na qual, finalmente, todo prazer que se emancipa do valor de troca assume traços subversivos. O valor aparecimento do valor de troca nas mercadorias assumiu uma função específica de coesão. A mulher que possui dinheiro para as compras delicia-se no ato mesmo de fazer compras. “Having a good time” (“Passar momentos agradáveis”) significa, na linguagem convencional americana, participar do divertimento dos outros, divertimento que, a seu turno, tem como o único objeto e motivo participar. A religião do automóvel faz com que, no momento sacramental, todos os homens se sintam irmãos ao som das palavras “este é um *Rolls Royce*”. Por outra parte, para muitas mulheres, as situações de intimidade, em que tratam dos cabelos e fazem a maquiagem, são mais agradáveis do que as situações de intimidade familiar e conjugal para as quais se destinam o penteado e a maquiagem (...). Diante dos caprichos teológicos das mercadorias, os consumidores se transformam em escravos dóceis; os que em setor algum se sujeitam a outros, neste setor conseguem abdicar de sua vontade, deixando-se enganar totalmente. (ADORNO, 2005, p. 81).

⁴ Código de censura imposto nos anos 1930 pela indústria cinematográfica dos Estados Unidos da América.

Considerações finais

A internalização da lógica da indústria cultural transforma o indivíduo, fazendo com que ele se sinta glamourizado pela falsa sensação que ele constrói de que pode ser o que ele quiser, desde que consuma seus produtos. Assim, a indústria cultural cria necessidades que são equivalentes para todos os sujeitos, para que consumam as mesmas coisas, e, somente desta forma, consigam atingir determinado status social. Tal fenômeno pode ser entendido como uma violência psicossocial que reifica os sujeitos, tornando-os cúmplices do processo, por meio do qual, inconscientemente, acabam por reproduzir uma semicultura, ou ainda, uma formação cultural lesada que se dá sobre o baldrame da experiência capitalista, que impera sobre eles, e que está atrelada aos interesses das classes dominantes (RODRIGUES; CANIATO, 2012). Desta forma, com a consolidação do modo de produção capitalista e a subsequente emergência da difusão massificada de discursos ideológicos consumistas, graças aos meios de comunicação para as massas, estandartes da indústria cultural, esta é capaz de atuar não somente na instância consciente, mas também na inconsciente. Dessa forma, a desmoralização da experiência, na acepção de Benjamin, torna os indivíduos disponíveis para a aceitação de quaisquer coisas que lhes sejam oferecidas sob o envoltório da novidade, em uma temporalidade baseada em um presente comprimido pelas necessidades da vida prática e destituído de quaisquer fantasias a respeito do devir, e no qual a obsolescência programada do passado e da memória produz um sujeito refém de ideologias de produtividade, na qual a fruição existencial é ligada visceralmente aos imperativos da lógica da acumulação, da produção e do consumo (KEHL, 2015). Esse processo é reforçado pela indústria cultural, que atua na constituição da dimensão subjetiva do ser, que se dá, desde a tenra infância, sob os ditames autoritários da lógica da mercadoria. Na medida em que é formado pela experiência capitalista alicerçada na lógica de maximização do lucro, fundamental para a manutenção da centralidade da mercadoria na configuração socioeconômica e psicossocial, o sujeito reificado intenta satisfazer necessidades falsas criadas pelos discursos ideológicos difundidos pelos meios de comunicação para as massas, por obra de uma falsa sublimação que cumpre o papel de simultaneamente orientar o sujeito isolado, solitário, desenraizado e, portanto, desorientado, que não percebe os mecanismos de produção e reprodução da dinâmica social que o afasta de sua própria essência, ou seja, de si mesmo, castrando dessa forma o próprio potencial prometeico do ser humano.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*: vol. 3. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*: vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- FREUD, S. *O ego e o id*. ESB, Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. XIX.
- GAGNÉBIN, Jean Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- KEHL, M. R. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- O MARXISMO da “teoria crítica” de Adorno e Horkheimer. Marcos Nobre. 2014. 1 vídeo (55 min 04 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=onA7KBpkh8U>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- RODRIGUES, Samara Megume; CANIATO, Angela Maria Pires. Subjetividade e indústria cultural: uma leitura psicanalítica da cumplicidade dos indivíduos com a lógica da mercadoria. *Psicol. rev. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p.227-246, ago. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682012000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 01set. 2022. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n2p227>.
- Enviado em 31/08/2022
Avaliado em 15/10/2022
Corrigido/revisado em 04/02/2023

AS FORMAS ATÍPICAS DE EFETIVIDADE DA EXECUÇÃO CIVIL

Camilla Silva Jucar⁵
Wenas Silva Santos⁶

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir as medidas atípicas de eficácia judicial no sistema processual cível brasileiro e analisá-las, à luz dos direitos fundamentais expressos na Constituição de 1988. Partimos da exegese dos instrumentos previstos no ordenamento jurídico nacional, combiná-los com o procedimento como garantia real da qualidade de vida do indivíduo, utilizá-lo como meio de acesso à justiça e buscar reparação por direitos violados ou ameaçados. A pesquisa foi realizada por meio da identificação de termos, normas e princípios fundamentais do direito e norteada pelo método indutivo com revisão bibliográfica, bem como pela análise legislativa e jurisprudencial.

Palavras-chave: Execução. Efetividade. Obrigação.

Abstract

The objective of this article is to discuss the atypical measures of judicial effectiveness in the Brazilian civil procedural system and to analyze them, in the light of the fundamental rights expressed in the 1988 Constitution. as a real guarantee of the individual's quality of life, use it as a means of accessing justice and seek reparation for violated or threatened rights. The research was carried out through the identification of terms, norms and fundamental principles of law and guided by the inductive method with bibliographic review, as well as by legislative and jurisprudential analysis.

Keywords: Execution. Effectiveness. Obligation.

Introdução

A sociedade está constante em transformação nas áreas sociais, culturais, individual bem como política, portanto, observa-se que vivemos um ambiente dinâmico que está sujeito a constantes mudanças em alto grau, de forma que o sistema jurídico deve mudar na mesma perspectiva para se adaptar a esta realidade. Sob essa premissa, a Constituição Federal também ilumina o ordenamento jurídico brasileiro Inteligências que possibilitam a inovação e adequação dos institutos normativos à realidade que lhes é apresentada.

CPC / 2015, ao dispor sobre a competência do juiz no art. 139, delimita, entre outras coisas, medidas atípicas de eficácia que dependem de medidas de indutivas, forçadas, obrigatórias ou de longo alcance para que a eficácia de tal ordem tenha efeito imediato. A grande diferença na disposição desta disposição contida no inciso IV do artigo supracitado é a inclusão das obrigações de pagamento, sendo importante que qualquer execução para pagamento de um valor, seja por título judicial, pela execução de um julgamento ou extrajudicial pelo processo de Execução adquiriu um novo meio de coerção, indução, demanda ou atribuição da pessoa executada para cumprir sua obrigação de pagar.

Da violação da vida cotidiana, a reparação é exigida pelo autor do ato lesivo e, após o processo de conhecimento, chega-se à fase de execução dessas ações, onde muitas vezes existem

⁵ Graduada em Direito pela Universidade Federal do Tocantins- UFT, advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil- Seccional Palmas/TO

⁶ Mestre em Estudos Interdisciplinares de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins Professor no curso de direito do Centro Universitário do Vale do Araguaia (UNIVAR). Área de interesse e estudo acadêmico-científico – Direito à Cidade, Democracia, e Participação Popular. Advogado membro da OAB/TO com experiência Direito Público. e Direito Civil.

obstáculos que dificultam o cumprimento do direito anteriormente reconhecido. Entretanto, a lista exhaustiva de agressões à propriedade do devedor prevista apenas no direito processual é insuficiente para dirimir os litígios apresentados ao Judiciário.

Entretanto, a lista exhaustiva de agressões à propriedade do devedor prevista apenas no direito processual é insuficiente para dirimir os litígios apresentados ao Judiciário. O patrimônio do devedor pode ter sido dissolvido várias vezes ou podem ter sido criados fundos de forma que não possam ser encontrados e, assim, impeçam a efetiva satisfação processual do credor e o instrumento processual criado pela constituição federal. Dessa forma, o legislador cria instrumentos que atuam como margem de competência sobre a atuação dos juízes para compelir o devedor a respeitar os preceitos expedidos pelo Poder Judiciário, criando medidas atípicas.

Este trabalho pretende, portanto, discutir as medidas atípicas utilizadas como forma de satisfação dos direitos dos credores de acordo com as exigências do ordenamento jurídico brasileiro, que por sua vez é iluminado pelas exigências da Constituição Federal.

Breve análise da tutela jurisdicional executiva

O conceito de execução está atrelado a uma ação de natureza jurisdicional que busca satisfazer um direito à realidade, concretizado por uma sentença ou ato de eficácia equiparada (CÂMARA, 2017).

Assim também Neves (2017) expõe que a execução se apresenta através de um conjunto de meios materiais, os quais possuem previsão legislativa, que detém o Juízo para a concretude do direito.

O Código de Processo Civil de 2015 apresenta a tutela executiva sob dois aspectos: como uma fase especificadamente presente no curso do processo judicial e, de outro modo, pela formação de um novo processo autônomo, sem que necessite estar atrelado a qualquer outro.

Entretanto, para os os dois casos epigrafados haverá uma espécie de título executivo, o qual pode se apresentar como judicial ou extrajudicial, em razão do princípio da *nulla executio sine titulo*, segundo o qual não há execução sem que sua base esteja fixada em um título executivo (VIEIRA, 2018).

É no primeiro aspecto da tutela executiva supramencionada que o CPC traz em seu art. 513, a especificação do cumprimento de sentença, sendo nas palavras de Abelha (2015) apenas um módulo executivo. Com isso, tem-se que para o cumprimento de sentença, o título executivo será judicial, ao passo que seus exemplos constam nos incisos do art. 515 do diploma processual.

Assim, podem ser considerados títulos executivos judiciais àqueles que provém de provimentos jurisdicionais, envolvidos pelas garantias atinentes ao devido processo legal (PEREIRA, 2018).

Neste sentido, dão ensejo ao cumprimento de sentença os seguintes títulos:

Art. 515. São títulos executivos judiciais, cujo cumprimento dar-se-á de acordo com os artigos previstos neste Título:

- I - as decisões proferidas no processo civil que reconheçam a exigibilidade de obrigação de pagar quantia, de fazer, de não fazer ou de entregar coisa;
- II - a decisão homologatória de autocomposição judicial;
- III - a decisão homologatória de autocomposição extrajudicial de qualquer natureza;

- IV - o formal e a certidão de partilha, exclusivamente em relação ao inventariante, aos herdeiros e aos sucessores a título singular ou universal;
- V - o crédito de auxiliar da justiça, quando as custas, emolumentos ou honorários tiverem sido aprovados por decisão judicial;
- VI - a sentença penal condenatória transitada em julgado;
- VII - a sentença arbitral;
- VIII - a sentença estrangeira homologada pelo Superior Tribunal de Justiça;
- IX - a decisão interlocutória estrangeira, após a concessão do exequatur à carta rogatória pelo Superior Tribunal de Justiça; (BRASIL, 2015).

É nesta senda que a tutela executiva, notadamente o cumprimento de sentença, aperfeiçoa-se, na medida que dá ensejo a mais uma fase processual.

Por outro lado, o processo executivo autônomo é trazido à tona pelo Livro II da Parte Especial, art. 771 do CPC, no qual a execução se funda especificamente nos títulos executivos extrajudiciais (DIDIER JUNIOR, et al., 2017).

Estes, por sua vez, se fazem exemplificar nos incisos I a XII do art. 784 do livro processual em comento, nos quais “a letra de câmbio, a nota promissória, a duplicata, a debênture e o cheque”; bem como “todos os demais títulos aos quais, por disposição expressa, a lei atribuir força executiva” são documentos executivos que a lei denomina como extrajudicial (BRASIL, 2015).

Justamente nesta senda, Marinoni et. al. explica acerca desses documentos que acarretam força executiva:

O Código estabelece que a efetivação judicial de interesses deve fazer-se a partir de ‘documentos’ a que a lei confere certa força. Esses documentos podem consistir em atos oriundos da atividade jurisdicional – ou de meios alternativos de solução de controvérsias – ou ainda em outros documentos, a que normalmente se empresta a presunção de representação da existência de direito. No primeiro caso, tem-se os chamados títulos judiciais. No segundo, fala-se em títulos extrajudiciais (2017, p. 264).

A partir do entendimento do processo de execução, faz-se necessário apresentar suas partes, em que se denominam exequente e executado, sendo, na exposição de Bueno, àquele que se afirma credor, e o último “aquele em face de quem se pretende a prática dos atos tendentes à prestação da tutela jurisdicional executiva porque o exequente afirma-o devedor” (2016, p. 581).

Isto posto, a legitimidade pode ocorrer de modo originário, momento que advém do próprio título executivo, consubstanciando em credor aquele que se faz constar no título; e de maneira superveniente ou subsidiária, quando uma situação jurídica se forma após a origem do título (VIEIRA, 2018).

Enfim, o CPC trata de expor os demais requisitos para a propositura desse tipo de ação, segundo o qual aborda seu processamento no juízo competente (art. 781, caput) e o fundamento em um título executivo (art. 783, caput), desde que demonstrada a certeza, liquidez e exigibilidade da obrigação (art. 786, caput) (BRASIL, 2015).

Estes últimos três requisitos são reconhecidos como atributos da obrigação nos títulos executivos e retratam a própria eficácia executiva.

Deste modo, a certeza se sobressai em relação ao demais atributos, isso porque a liquidez e exigibilidade são consequências lógicas da certeza, já que com esta é possível inferir a existência da obrigação (CALDAS, 2011).

Thamay e Andrade (2017) explicam que a liquidez se apresenta quando não pairam mais dúvidas relativas ao objeto e extensão do direito consubstanciado título, caso contrário, não poderá ser considerado dotado de força executiva.

Já a exigibilidade, por sua vez, ostenta a obrigação que não se submete a qualquer tipo de imposição ou requisito que não se mostre essencial (CÂMARA, 2019).

Os instrumentos executórios típicos

Bueno (2016) expõe o emprego de técnicas executivas com a finalidade de se alcançar o cumprimento da obrigação, isso quando o inadimplemento se referir a obrigações de fazer ou de não fazer, ou até mesmo quando for relativo à entrega de coisa.

Após a Seção II, a qual dispõe sobre a exigibilidade da obrigação, integrante do Capítulo IV, o CPC reverbera acerca da responsabilidade patrimonial do devedor, momento em que determina no art. 789 que os seus bens, tanto presentes, quanto futuros responderão para o efetivo cumprimento de suas obrigações (BRASIL, 2015).

É cediço que a execução visa alcançar bens do devedor para a satisfação da obrigação, seja em sede de cumprimento de sentença, seja em processo autônomo. Neste sentido, dar-se-ão início aos atos coativos para que se cumpra o direito do credor, ora reconhecido por sentença, ora esposado em um título executivo extrajudicial. Tais atos concretizam a pretensão executiva (LOPES, 2005).

Humberto Theodoro Jr. aproveita este contexto para distinguir as formas de sanção que o Estado se utiliza para manter o império da ordem jurídica. Isso com base nos meios de coação e nos meios de sub-rogação: os primeiros demonstram formas intimidativas, como multa e prisão; os segundos seguem, independente da colaboração do devedor, até o adimplemento do credor, pelo cumprimento da obrigação, primordialmente, ou por um benefício equivalente (2019).

A partir de então, os diferentes tipos de obrigação comandam as medidas executivas que a lei confere força para sua satisfação, no qual se passa a expor considerações acerca de um meio típico e eficaz ao procedimento executivo.

Penhora

Fredie Didier Jr. et. al. lecionam que a penhora é um ato considerado típico da execução por quantia certa (2017). Estes denominam a penhora como “sujeição efetiva e específica de um bem à execução. É o primeiro ato executivo e coativo, que afeta determinado bem à execução e torna os atos de disposição do seu proprietário sobre ele ineficazes para o processo” (DIDIER JUNIOR, et al., p. 801-802, 2017).

Sua previsão legislativa se subsume do art. 831 do CPC, quando dispõe que a penhora recairá sobre os bens, até o que bastar para o pagamento do principal atualizado, dos juros, das custas e dos honorários advocatícios (BRASIL, 2015).

Antes dos procedimentos intrínsecos nesta espécie típica da execução, é necessário ressaltar que a própria lei, ao passo que explicita a possibilidade de penhora de bens do devedor, logo aborda os bens considerados impenhoráveis, ou seja, concede uma medida satisfativa da obrigação, mas resguarda o direito do devedor.

Câmara então ensina os três regimes de impenhorabilidade constantes no Direito Processual, quais sejam o absoluto, o relativo e o regime especial da impenhorabilidade do imóvel

residencial. O primeiro regime é referente “àquele que não pode ser penhorado em hipótese alguma”; o segundo retrata “aqueles que poderão ou não ser penhorados, conforme a capacidade patrimonial do executado”; o último regime é o que demonstra a impenhorabilidade do “imóvel destinado a garantir a residência do executado ou de sua família (art. 1º da Lei no 8.009/1990)” (2017, p. 302, 304-305).

Nesta senda, o art. 833 do CPC aponta o rol dos bens impenhoráveis, aqui considerado o regime dos absolutamente impenhoráveis, conforme ensinamento do doutrinador supramencionado. É um exemplo a ser citado, o seguro de vida, consoante inciso VI deste mesmo artigo (BRASIL, 2015).

Em contrapartida, a própria norma em estudo apresenta os bens que são passíveis de penhora, estabelecendo uma ordem de preferência, com base na facilidade de alienação e liquidez, em busca de agilidade na satisfação do credor (BUCH, 2020).

Diante disso é que o dinheiro está previsto no primeiro inciso do art. 835 do CPC, o que, por consequência, significa que é alvo primordialmente prioritário da execução (BRASIL, 2015).

Bueno (2016) ainda ressalta que a penhora dos bens alheios ao dinheiro se sujeita a ordem em epígrafe, podendo ser alterada por decisão fundamentada do juiz, haja vista as peculiaridades do caso concreto.

Até esta conjuntura se sobressai que a penhora é entrelaçada com a avaliação dos bens do devedor, isso porque, caso o bem penhorado seja dinheiro, o pagamento já servirá para a satisfação da obrigação. No entanto, se o bem em epígrafe não recair sobre dinheiro, primariamente, proceder-se-á à penhora para após realizar-se a avaliação, cuja finalidade é tomar conhecimento se o bem afetado é passível de conversão em valor certo a suprir o crédito (ABELHA, 2016, p. 947).

Em outro diapasão, para ser alcançado esse intento, o Poder Judiciário utiliza medidas cujo objetivo é justamente dar efetividade à execução, as quais se concretizam em sistemas conveniados para investigação do patrimônio do executado, lançamento de informações e restrições de bens, como o BACENJUD, INFOJUD e RENAJUD (VIERA, JOBIM, 2020).

O BACENJUD, conforme informações do Conselho Nacional de Justiça, é um “sistema que interliga a Justiça ao Banco Central e às instituições financeiras, para agilizar a solicitação de informações e o envio de ordens judiciais ao Sistema Financeiro Nacional, via internet”. (CNJ, 2021, n. p.).

Não obstante a manutenção da finalidade desse sistema em si, o órgão instituiu o Sistema de Busca de Ativos do Poder Judiciário– SISBAJUD, cujo objetivo precípua busca a renovação tecnológica do antigo BACENJUD, o que viabiliza a inclusão de novas funcionalidades (CNJ, 2021).

Viera e Jobim esclarecem ainda que os outros dois sistemas, visam, respectivamente, proceder à penhora de veículo através de correspondência entre o Judiciário e o Departamento Nacional de Trânsito- DENATRAN; além de proceder à consulta de dados que detêm proteção por sigilo fiscal, mediante parceria com a Receita Federal (2020).

Todos esses mecanismos visam obter a perfeita entrega jurisdicional do direito, integrando o arcabouço executivo tipicamente previsto no ordenamento jurídico brasileiro. No entanto, o CPC de 2015 se empenhou em substituir o remoto princípio da tipicidade dos meios executivos, na tentativa de possibilitar a atipicidade em tais medidas. (ABELHA, 2016).

Neste momento do estudo, a liberdade na condução do processo, conferida pela lei ao julgador, passa a se revelar.

A ATIPICIDADE PARA A SATISFAÇÃO EXECUTIVA

A tipicidade das medidas executivas se fez presente antes mesmo da vigência do Estado Democrático de Direito, contudo, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, foi inserido no antigo CPC de 1973, a possibilidade do jurisdicionado buscar a tutela específica de satisfação às obrigações (GUIMARÃES, 2019).

Foi nesta senda que o CPC de 2015, no art. 139, inciso IV, atribuiu margem de liberalidade ao juiz na execução.

Não somente isso, Didier Jr. et. al. (2017) garante que o princípio da atipicidade advém de três enunciados processuais, quais sejam o mencionado art. 139, IV, além dos arts. 297 e §1º do art. 536:

Art. 139. O juiz dirigirá o processo conforme as disposições deste Código, incumbindo-lhe: [...]

IV - determinar todas as medidas indutivas, coercitivas, mandamentais ou sub-rogatórias necessárias para assegurar o cumprimento de ordem judicial, inclusive nas ações que tenham por objeto prestação pecuniária;

Art. 297. O juiz poderá determinar as medidas que considerar adequadas para efetivação da tutela provisória.

Art. 536. No cumprimento de sentença que reconheça a exigibilidade de obrigação de fazer ou de não fazer, o juiz poderá, de ofício ou a requerimento, para a efetivação da tutela específica ou a obtenção de tutela pelo resultado prático equivalente, determinar as medidas necessárias à satisfação do exequente.

§ 1º Para atender ao disposto no caput, o juiz poderá determinar, entre outras medidas, a imposição de multa, a busca e apreensão, a remoção de pessoas e coisas, o desfazimento de obras e o impedimento de atividade nociva, podendo, caso necessário, requisitar o auxílio de força policial (BRASIL, 2015).

Dessa forma, a norma processual vigente atualiza o poder jurisdicional, através do juiz, com base nas diversas possibilidades de atuação.

Renato Montans de Sá (2020) assinala que não há que se permitir a figura do juiz como inanimado ou restrito à lei. Por outro lado, também não se ingere permissibilidade excessiva, a ponto de praticar atividades exclusivas das partes e infringindo sua parcialidade

Pelo contrário, o magistrado possui o dever de tratar as partes isonomicamente, ao passo que confere maior celeridade ao processo (BUCH, 2020).

Theodoro Jr. ensina que isso reflete o poder de coerção do juiz, cabendo apenas respeito às suas ordens e decisões que possuem caráter mandamental, resvalando em um comando impositivo (2017).

Por este ângulo, o juiz, autoridade no processo judicial, pode conduzir as medidas que entender eficazes para o deslinde da execução. A não restrição, tão somente, ao cumprimento literal da lei processual ou extravagante, viabiliza a observância da necessidade de cada caso levado ao conhecimento do poder judiciário, o que acaba por conferir a perfeita entrega da prestação jurisdicional.

Sendo prejudicadas as medidas executivas referidas, outras podem ser utilizadas, supletivamente, a fim de que se realize o direito obrigacional. Logo, trata-se de um modelo típico, mesclado com um modelo atípico de medidas executivas (MEDINA, 2017).

Por conseguinte, a liberdade alcançada pelo art. 139, IV do CPC atinge qualquer atividade executiva, tanto fundada em título executivo judicial, extrajudicial, ou até mesmo na efetivação da prestação pecuniária, de fazer, não fazer ou de dar coisa distinta de dinheiro (DIDIER JR., et. al., 2017).

Na sequência, breves comentários sobre os meios atípicos específicos garantem a análise da intenção normativa evidenciada nesta pesquisa.

Meios executivos atípicos

Uma vez abordado o estudo das medidas que, primordialmente, o Poder Judiciário se utiliza na atividade jurisdicional executiva, cuja previsão está inserta na lei, como efetivamente ocorre com a penhora, cumpre destacar os demais meios não usualmente empregados ou empregados supletivamente, tendo em vista a liberdade do juiz, garantida pelo CPC.

Assim, Neves (2018, p. 34) acredita que “o art. 139, IV, do CPC deva ser efusivamente saudado por seu enorme potencial de permitir a adoção de variadas medidas de pressão psicológica com o objetivo de convencer o executado a cumprir com sua obrigação [...]”.

O mesmo doutrinador acredita que essas medidas, especialmente as que possuem natureza coercitiva, restringem direitos e se fazem incidir diretamente sobre a pessoa do executado (NEVES, 2018).

A retenção da CNH exemplifica tais assertivas, ao passo que gerará a impossibilidade do devedor em se locomover na direção de carro ou similar, o que não implica em restrição ao princípio da dignidade da pessoa humana e ao direito de ir e vir (TONINI, 2018).

Ainda se observam demais meios atípicos, como a proibição de viajar pela retenção de passaporte, bem como a impossibilidade em participação de concursos públicos e licitações, todos com a finalidade de que direitos individuais sejam afetados, de modo que até ultrapasse a esfera patrimonial do devedor (GOMES, 2017).

Devido a ineficácia de algumas medidas o CPC / 2015 adotou medidas alternativas, típicas de medidas de natureza indutiva e coerciva fora do domínio da responsabilidade patrimonial, como meio alternativo para o executado sintá-se convencido a cumprir suas obrigações, como o protesto da titularidade judicial (art. 517), a inclusão na lista de inadimplentes (art. 782, § 3), multas e outras medidas (art. 536, § 1º) e, em particular, na execução de alimentos, a manutenção da prisão (Art. 528, § 3º).

O título é então comunicado às agências de proteção de empréstimos, como SPC e Serasa. Para limpar seu nome e obter acesso a crédito e outros financiamentos, necessário o pagamento da dívida e a taxa de notário. Esses são títulos extrajudiciais. O intuito de criar medidas expropriatórias visa a restrição financeira do executado, o qual ao estar inadimplente tem uma relação de obrigação, e tem dificuldade em obter novos créditos.

Defensor das medidas executivas coercitivas atípicas, Daniel Amorim Assumpção Neves afirma a necessidade de limitação de direitos fundamentais do devedor quando esta for útil, adequada e eficaz para a garantia do direito fundamental do credor. Em contrapartida, a adoção de

tais mecanismos não deve acarretar restrições excessivas que impeça o exercício de direitos fundamentais do devedor (2018).

Desta forma, quando a aplicação dos meios executivos, tanto típicos, como atípicos for suficiente para a satisfação da obrigação, a execução será extinta (BUCH, 2020).

Não obstante a utilização da medida que se sobressair no caso concreto, a intenção do legislador foi proporcionar alternativas para a celeuma executiva, a qual, não raras vezes, aproveitasse de circunstâncias impeditivas ao adimplemento da obrigação, para alocar em segundo plano o direito de quitação do credor.

Considerações finais

O Código de Processo Civil prevê meios de natureza coercitiva indireta para auxiliar na satisfação do crédito do credor, ampliação dos poderes judiciais e flexibilização do procedimento por meio de revisão através da possibilidade de medidas coercitivas atípicas, nos termos do art. 139, ponto IV do CPC, que descreve a existência do direito fundamental do exequente ao cumprimento efetivo e concreto da tutela jurisdicional, cujo artigo caracterizou-se pela ênfase na eficácia da decisão judicial, o que outorgou ao tribunal um grande número de concessões a medidas atípicas para a eficácia da decisão judicial.

No presente estudo apresenta-se a necessidade de visualizar a amplitude das medidas atípicas de eficácia como meio de uso correlacionado ao princípio da responsabilidade patrimonial e também como a necessária construção de um diálogo real de concessões possíveis com as normas fundamentais.

Neste contexto, após o estudo da jurisprudência, constatou-se que a utilização de medidas executivas atípicas foi concedida nos casos em que os tribunais consideraram adequada a utilização do instituto de atipicidade no caso concreto, visto haver indícios claros de que o executado pretendia burlar a execução. Portanto, é importante ter em mente que medidas atípicas devem ser utilizadas com o objetivo de cumprimento da execução.

Ante o exposto é possível concluir, conforme o que fora acima alinhavado, que os processos executórios são de grande importância para o processo judicial, pois são através deles que os direitos são concretizados, efetivando assim a tutela jurisdicional. Muito já se evoluiu no tocante aos meios empregados pelos juízes para efetivação do título executivo e a recente modificação do sistema SISBAJUD prova o alegado, mas muito ainda deve ser realizado para que o Poder Judiciário esteja sempre a um passo à frente dos chamados devedores contumazes.

REFERÊNCIAS

- ABELHA, Marcelo. **Manual de Direito Processual Civil**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.
- _____, Marcelo. **Manual de execução civil**. 5. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2015.
- BRASIL. Senado Federal. **Execução de título extrajudicial tramitará em cartório de protesto, prevê projeto**. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/02/09/acao-de-cobranca-pode-ser-julgada-em-cartorio-de-protesto-preve-projeto>>. Acesso em: 27 jul.2021.
- BRASIL. Lei 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BUCH, Wilian. **Medidas executivas atípicas no processo executivo**. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Curso de Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/11754/TCC%20MEDIDAS%20EXECUTIVAS%20AT%20C3%8DPICAS%20NO%20PROCESSO%20EXECUTIVO.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

- BUENO, Cassio Scarpinella. **Manual de direito processual civil**: inteiramente estruturado à luz do novo CPC, de acordo com a Lei n. 13.256. 2. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CABRAL, Trícia Navarro Xavier. **A atuação do juiz e as medidas executivas no CPC/15**. Jusbrasil. 2016. Disponível em: <<https://processualistas.jusbrasil.com.br/artigos/390527161/a-atuacao-do-juiz-e-as-medidas-executivas-no-cpc-15>>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- CALDAS, Felipe de Ornelas. **A Execução de Título Extrajudicial sobre a qual se aplicam as regras da provisória exequibilidade**. Revista EMERJ, Rio de Janeiro, v. 14, n. 54, p. 40-73, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista54/Revista54_40.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- CÂMARA, Alexandre Freitas. **O novo processo civil brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- _____, Alexandre Freitas. **O Novo Processo Civil Brasileiro**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Sisbajud**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/sistemas/sisbajud/>>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- DIDIER JÚNIOR, Fredie; CUNHA, Leonardo Carneiro da; BRAGA, Paula Sarno; OLIVEIRA, Rafael Alexandria de. **Curso de direito processual civil: execução**. 7. ed. Salvador: Ed. JusPodivm, 2017.
- GOMES, Kayque Costa. **Processo de execução e a atipicidade dos meios executivos**. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Curso de Direito, Faculdade Católica do Tocantins, Palmas/TO, 2017.
- LOPES, Maria Elizabeth de Castro; LOPES, João Batista (coord.); CUNHA, Leonardo José Carneiro da (coord.). **Execução civil: aspectos polêmicos**. São Paulo: Dialética, 2005.
- MARINONI, Luiz Guilherme; ARENHART, Sérgio Cruz; MITIDIERO, Daniel. **Curso de processo civil: tutela dos direitos mediante procedimento comum**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.
- MEDINA, José Miguel García. **Curso de Direito Processual Civil Moderno**. 3ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017.
- NEVES, Daniel Amorim Assumpção. **Comentários ao código de processo civil**. volume XVII (arts. 824 a 875): da execução por quantia certa. São Paulo: Saraiva, 2018.
- _____, Daniel Amorim Assumpção. **Manual de Direito Processual**. Volume único. 9. Ed. Salvador: Ed. JusPodivm, 2017.
- PEREIRA, Bruna Lauxen. **Cumprimento de sentença à luz do novo código de processo civil**. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Curso de Direito, Universidade de Santa Cruz do Sul, Capão da Canoa, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2288/1/Bruna%20Lauxen%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- SÁ, Renato Monstans de. **Manual de direito processual civil**. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- THAMAY, Rennan Faria Krüger; ANDRADE, Vinícius Ferreira de. **Breves comentários sobre o título executivo extrajudicial no CPC/15**. Revista RJLB, Ano 3, n.º 3. 2017. Disponível em: <https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2017/3/2017_03_0997_1022.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil - Vol. I**, 58ª edição. Forense, 2017.
- _____, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil**. vol. I. 60. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.
- TONINI, Karen Caroline Figueiró. **Meios atípicos para garantir a execução civil, com fulcro no artigo 139, IV do CPC/2015**. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Curso de Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/camil/Downloads/TCC%20P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o%20TONINI.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021
- VIEIRA, Daniel Martins. **Processo de execução e a responsabilidade patrimonial na fraude à execução**. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Curso de Direito, UniEVANGÉLICA, Anápolis, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/817/1/Monografia%20Daniel%20Martins.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- VIERA, Eduarda da Fonseca; JOBIM, Marco Félix. **A efetividade das medidas expropriatórias na execução de títulos extrajudiciais sob a análise do princípio da menor onerosidade para o executado**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em: <https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2020/08/eduarda_viera.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

NEGACIONISMO DO HOLOCAUSTO: COMO O FILME NEGAÇÃO RETRATA A MEMÓRIA COMO PALCO DE PODER

Caroline Helena Lacerda Bretas⁷

Resumo

O negacionismo do Holocausto tem sido bastante evidenciado no mundo da historiografia contemporânea, por isso o artigo proposto aborda analiticamente o filme “Negação” (2016). O interesse em o retratar é a conexão dele com o negacionismo abordado pela construção cinematográfica da disputa da memória do holocausto e como ela torna espaço de poder e de questionamento da sua legitimidade. Portanto, a importância desse artigo é atentar para o silenciamento dessas memórias que foram respaldadas por um negacionismo evidente no filme e que práticas intolerantes e discriminatórias não descredibilize o trabalho do historiador quanto a preservação dessa memória.

Palavras-chaves: Negacionismo; Holocausto; Memória

Abstract

The negationism of the Holocaust has been quite evident in the world of contemporary historiography, so the proposed article addresses analytically the film "Negation" (2016). The interest in portraying him is his connection with the negationism addressed by the cinematic construction of the holocaust memory dispute and how it makes space for power and questioning its legitimacy. Therefore, the importance of this article is to pay attention to the silencing of these memories that were supported by an evident negationism in the film and that intolerant and discriminatory practices do not discredit the work of the historian regarding the preservation of this memory.

Keywords: Negationism; Holocaust; Memory

Introdução

O Holocausto dispõe atualmente como um dos temas mais retratados pela historiografia dentre os séculos XX e XXI. No entanto essa discussão normalmente vem atrelada a uma implicação negativa como o negacionismo desse evento. É impossível retratar o Holocausto sem levantar questões como memória e trauma, pois esses conceitos darão respaldo para analisarmos o momento em que haverá um palco de disputa pelo poder dessas narrativas. Acrescido a isto, poderá resultar em um silenciamento, discurso de ódio e antissemitismo fincado numa estratégia de coesão ideológica com intenção de inviabilizar e descredibilizar o trabalho do historiador e desmoralizar os traumas vividos pelo genocídio alemão.

A memória e história nem sempre são produzidas somente por historiadores, embora os historiadores são sempre cobrados e questionados sobre a utilidade de seus trabalhos acadêmicos, essas produções não levam menor rigor metodológico e relevância acadêmica no trabalho historiográfico. A história e a memória quando ocupam lugares não acadêmicos como instituições, sociedade e política, dão espaço para o surgimento do negacionismo, portanto pode-se exibir problemas no poder dessas narrativas ligadas internamente às questões históricas.

O surgimento do negacionismo se deu após a Segunda Guerra Mundial. Teve uma corrente originada nos EUA que se titula como pseudo-história, isto é, são grupos que se caracterizam como difusores de uma história com viés político ou religioso em prol de uma manipulação de referências e análises bibliográficas. Uma dessas correntes é a do Negacionismo do Holocausto que há tempos

⁷ Mestranda em Ciências Sociais - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

elaboram textos para atestar que o Holocausto não existiu ou minimizar sua importância. Outro propósito que tinha esse movimento era de resgatar a história que eles afirmavam serem verdadeiras e que a história oficial deturpa e esconde a legítima história.

Partindo desse princípio, o filme “Negação” introduz como ponto de partida o questionamento sobre o negacionismo recorrente sobre o Holocausto e que recaí sobre quatro afirmações básicas:

“número 1: nunca houve sistematização para a morte dos judeus sido organizadas pelos nazistas; número 2: o número de mortos são menores que 6 milhões; número 3: não houve câmaras de gás ou instalações de extermínio e número 4: o Holocausto é um mito inventado por judeus para obter compensação financeira para promover os destinos do Estado de Israel”⁸

Essas justificativas forjadas pelos negacionistas tendem a minimizar a culpabilidade nazista, referendo a guerra como prática sangrenta e não se refere ao sofrimento judeu, os tratando como baixas naturais de guerra e não há razão para tanta movimentação acerca do genocídio, já que a construção desse negacionismo se reveste de revisionismo estruturando um projeto ideológico viabilizando um impacto na constituição antissemitista e reafirmando uma teoria conspiracionista denominada “complô judaico internacional”. Alguns pesquisadores consideram que, no final do século XX, as teorias conspiratórias (ou complô) ganharam dimensão mundial tornando-se megas-complôs (TA-GUIEFF,2006, p.34) ou superconspirações (BARKUN, 2003, p.6).

A problematização acerca do negacionismo do Holocausto envolve-se no questionamento das produções acadêmicas e da legitimidade dessas fontes fomentadas por esses historiadores. Afirma-se no filme a dificuldade da comprovação acadêmica em meio aos ataques contrários dos negacionistas que tendem a desacreditar a História em prol de uma narrativa negacionista. O filme reforça essa problemática e obriga a buscar soluções para que essa memória se comprove a existência do Holocausto com a intenção de rompimento desse negacionismo. O negacionismo tem ganhado palco e evidencia em termos científicos da história com intuito de manipulação de informação afim de interesses próprios ignorando todo rigor metodológico e científico da história.

O objetivo tem como intuito romper com a fomentação negacionista e suas teses que negaram e tendem a manter argumentações como o mito da existência do holocausto para firmar um silenciamento e reescrita desse trauma através de provas de sua existência instituindo um rigor metodológico acadêmico e que a manutenção dessa negação desgasta e desacredita o trabalho do historiador em manter e preservar essa memória.

A importância desse artigo é atentar para o silenciamento dessas memórias que foram respaldadas por um negacionismo evidente no filme e que práticas intolerantes e discriminatórias não desacredita o trabalho do historiador quanto a preservação dessa memória.

As metodologias selecionadas transpassam por várias estratégias, partindo da pesquisa documental, como análises de documentação contida no museu do holocausto, dados e relatos acerca das narrativas do Holocausto. Como suporte aos conceitos como trauma e memória e narrativas construídas por sobreviventes terá a pesquisa bibliográfica.

Negacionismo do Holocausto: a origem

A origem da negação do Holocausto praticado pelo nazismo contra os judeus europeus deve-se averiguar contida nas fontes documentais contidas nos diálogos burocráticos dos nazistas, isto é,

⁸ NEGAÇÃO. Direção: Mick Jackson. Produção: Russ Krasnoff; Gary Foster; Celia Duval Reino Unido e Estados Unidos, Universal,2017. Acesso em: 25/08/2022

essa documentação contém ordens lançadas pelos nazistas promovendo e aprovando o massacre em massa tida por uma linguagem cifrada assim que se fez necessário encobri-lo como por exemplo: “internação”, “trabalho forçado” e a “solução final Judaica”. Ao fim da Segunda Guerra Mundial, mesmo com toda documentação confiscada e que exibia provas irrefutáveis que funcionaria como evidência e rastro do que ocorria nos campos de concentração para serem julgados em Nuremberg, surgiram organizações neonazistas recém-criadas com fins de descredibilizar essas provas recolhidas, agiam de forma acelerada para que essas provas não se enquadrem no julgamento e tenha validade racional. Então o movimento neonazista tomou consciência de que o nazismo somente poderia ser visto como movimento respeitável se a imagem pública do nazismo se modificasse como modelo de reabilitação do seu passado. O melhor modo de converter a opinião pública é manipulando o passado e desviar a responsabilidade criminais dos nazistas, ocupando-se de desfazer essa culpa. No entanto esse movimento acerca da negação do genocídio se constituía apenas de pequenos grupos que não tinham força de movimentação.

Resumindo, as campanhas assumidas por esse pequeno grupo de negadores, caracterizavam por seguintes fatores: O extermínio dos judeus não aconteceu, com base argumentativa que os nazistas jamais planejaria algo sem lógica para a permanência do Reich e por fim não houve documentação nenhuma que comprovasse a questão de ódio e genocídio aos judeus como ponto central para a política nazista, por exemplo a aniquilação e orientações sobre o mesmo.

Outros pontos foram fomentados acerca da defesa desse negacionismo: primeiro, não havia câmara de gás para o assassinato em massa em em Auschwitz ou outros campos de concentração, já que o sistema de gaseamento em massa não era aplicável pela ausência de tecnologia que poderia promover o assassinato, sendo assim ficaria fácil descredibilizar a existência do holocausto para esses negacionistas, pois eles propunham descredibilizar as memórias dos judeus recolhida pelos historiadores para assegurar a veracidade do ocorrido, surgindo assim um questionamento sobre o uso de memória oral para fins de comprovação. E por fim os julgamentos de Nuremberg, nos quais foram expostas uma vastidão de documentação afim de responsabilizar os nazistas pelos crimes cometidos contra humanidade, os negacionistas apontaram como método de propaganda vulgar de condenar mais uma vez a Alemanha e mais uma vez a fazer de bode expiatório com uma farsa judicial em detrimento aos interesses judaicos.

Ao final da década de 1970, o negacionismo sobre o Holocausto ressurgiu como um movimento de propaganda com bastante intensidade e de caráter único, e que sua organização estava implacável principalmente nos Estados Unidos, devido a forte influência de aspectos nazistas e racistas com admiração ao Terceiro Reich na década de 1930. Após se firmar nos Estados Unidos, houve um impulso para que esse movimento constituísse de força para se estender para outras regiões como Canadá e Europa Ocidental. No entanto essa negação atrelada a uma incitação de ódio racial, resulta em caráter punitivo, pois há defesa de primeira ementa que prevê a garantia a liberdade de expressão, e que o judiciário não parou de agir contra aqueles que por quaisquer motive ofendam a memória dos mortos e utilizem de sarcasmo em relação às vítimas.

Em 1979, surgiu uma instituição nos Estados Unidos, o Institute for Historical Review (IHR) em Torrance (Califórnia), com intuito de promover antissemitismo fundado por Willis Carto, que se respaldou em referências a revista inglesa Historical Review Press e o jornal alemão National Zeitung como base para sua incitação ao ódio aos judeus e promover o negacionismo acerca do Holocausto. Dentre tantas divulgações e publicações na rede, o órgão passou a expandir seus interesses e alcançar um público distinto do que a priori ele atingiu, e passou a define-lo como associação acadêmica de produção de uma negativa ao Holocausto, afim de defender a causa e posições acerca do genocídio, com intuito de resultar um embate acadêmico para evitar a descrença e descredibilidade em meio a população. Essa organização possuía distintas características de grupos que so visavam promover o antissemitismo e ideias favoráveis ao nazismo afim de promover e expandir suas ideias, passaram a incluir indivíduos com titulações de professores, mas sem nenhuma credencial e rigor metodológico

(como Robert Faurisson, professor de literatura na Universidade de Lyon, e Arthur Butz, professor de engenharia eletrônica na Northwestern University, Evanston), escritores e pesquisadores sem formação acadêmica (como David Irving) e anti-semitas raivosos (como Ernst Zundel e David McCalden). Após mudança de liderança do IHR, o Mark Weber ganhou notoriedade e publicidade através de campanhas bem elaboradas concentradas em divulgações em revistas de faculdade e expondo suas ideias em campos universitários por meio de Comitê de debates abertos sobre o Holocausto. Além das propagandas assumiu também uma resposta judicial como que ocorreu com o processo movido por Mel Mermelstein, um sobrevivente judeu e morador de Long Beach, em 1985, por ter realizado uma campanha que propunha a recompensar em US \$ 50.000 para quem pudesse provar que o povo judeu foi gaseado em Auschwitz; e o ganhador deveria comprovar com evidências que havia membros de sua família que passou pelo genocídio no campo de concentração, o tribunal decidiu ao seu favor e disponibilizou o prêmio para a Mel. Dentre esses processos teve um deles que ganhou visibilidade foi o da Debora Lipstadt versus David Irving sobre a existência do Holocausto que terminou com processo judicial que resultou em um livro e posteriormente em filme do qual analisei a disputa de poder entre esses falsificadores e historiadores por uma defesa de memória e legitimação de um trauma.

Guerras por poder: uma falsificação da memória e a narrativa sobre o Holocausto

Atualmente vem tido abordagens extensas sobre o genocídio judeu pelo governo nazista e a negação em torno da sua memória. Tal movimento tem tido força devido ao crescimento de uma gama de indivíduos com flertes a períodos autoritários em diversas partes do mundo, ao reconhecer esse cenário analisei recortes historiográficos e políticos em torno dessa aniquilação judia no Terceiro Reich.

A partir desse fio condutor, direcionei duas perspectivas: primeira foi os historiadores que julgam que a solução final é a consequência de várias iniciativas, que, portanto, não se aproxima da institucionalidade governamental até 1942 posteriormente a construção dos campos de concentração surgidos na Polônia, sendo assim ponderar a atuação do maior alto escalão nazista sobre a ação contra os judeus. O segundo foi os pesquisadores que defendem a ideia de que Hitler expediu a ordem de eliminação dos judeus por volta de 1941, deflagrado como premeditado e não improvisado, na qual provisoriamente enfraquecia o território russo. Portanto notou-se que o debate historiográfico se firmou entre os historiadores e os que decretam que seguem a corrente revisionista alemã.

Partindo dessa análise historiográfica, foi investigado de primeira instância os revisionistas, que tinham como proposta criticar a atribuição da responsabilidade dos nazistas pelos crimes apontados nos campos de concentração, e a base de argumentação foi a reivindicação dos direitos alemães de se reconhecer como cidadão alemão e como parte do Estado. Essa tese deu um impulso para também questionar a argumentação no papel de culpabilidade alemã e como enfatiza o historiador **Ernst Nolte**⁹ firmar os crimes nazistas como atuação defensiva contra à barbárie bolchevique. A notoriedade desse historiador ressurgiu ao ocorrer a entrega de um prêmio de literatura sobre uma das suas obras, fez ressurgir na Alemanha, onde ocorreu a premiação, disputas ideológicas acerca do seu passado. A razão dessa ocorrência de conflitos se deu porque o Nolte levantou uma questão dolorosa e polêmica desse passado alemão com Jürgen Habermas, que fundamenta “a racionalização” no que se diz respeito a perseguição dos judeus pelos nazistas.

⁹ Nolte é um autor de vários estudos históricos que vem se deparando com um sólido prestígio internacional (não somente Três faces do fascismo), e bem conhecido pelo público espanhol graças a à tradução de vários de seus livros. Entre eles: A Guerra Civil Europeia, 1917-1945. Nacional-Socialismo e Bolchevismo (México, Fondo de Cultura Económica, 1994, e depois do comunismo. Contribuições para a interpretação da história do século XX (Barcelona, Ariel, novecentos e noventa e cinco). A leitura de Nolte da política anti-semita nazista em: «Entre o mito e o revisionismo? O Terceiro Reich na Perspectiva da Década de 1980”, in Koch, H. W (ed.), Aspects of The Third Reich, Nova York, St. Martin's Press, 1985, p. 17-38.

Outro debate exposto teve caráter estritamente político, dando aos historiadores especialistas em Terceiro Reich e Segunda Guerra Mundial uma posição contrária daqueles que negam o massacre dos judeus europeus a tal ponto, portanto de declará-las uma invenção. Neste enquadramento, esses negadores não tem a pretensão de gerar polêmicas com intuito de constituir uma releitura acerca sob uma ótica de leitura do nacional-socialista entrelaçando com fontes com rigor metodológico, mas sim beneficiar os interesses de instituições neonazistas encobrando o horror e história criminal do Terceiro Reich.

Este ponto de vista foi atrelado posteriormente ao autor britânico, David Irving, que não pertencia ao mundo acadêmico, mas que ganhou visibilidade com diversos estudos sobre o Nazismo e o Holocausto. Seus trabalhos geraram polêmicas que instigaram uma gama de historiadores terem a intenção de descredibilizá-lo acerca das falsificações promovidas por ele acerca do genocídio judeu na Alemanha Nazista. Seus argumentos se tornaram válidos e sustentados por sua falsificação e que elas nos levaram a repensar sobre essa promoção de legitimação de uma memória e descredibilidade dos historiadores que resultou num palco de disputa de poder entre esses dois públicos.

Considerações finais

Atualmente o negacionismo atrelado ao um movimento de extrema direita vem sido palco de visibilidade devido as memórias do Holocausto, já que as fontes de comprovações históricas se baseiam em registro orais afetando assim a credibilidade desses documentos por indivíduos que se intitulam pesquisadores somente por apontarem essas fontes como falsificações e manchar a memória do Hitler. Portanto promove-se um silenciamento do genocídio quanto da banalização da profissão historiador.

Referências bibliográficas

- ALEXANDER, Jeffrey, **Trauma: A Social Theory**, Polity Press, 2012,
BARKUN, Michael. **The culture of conspiracy: apocalyptic visions in contemporary America**. Berkeley: Univer-sity of California Press, 2003
GOFF, Jacques Le, **História e memória**; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990
LIPSTADT, Debora E, **Negação**; tradução de Mauricio Tambori, São Paulo. Universo das Letras, 2007
NEGAÇÃO. Direção: Mick Jackson. Produção: Russ Krasnoff; Gary Foster; Celia Duval Reino Unido e Estados Unidos, Universal, 2017. Acesso em: 20/05/2022
TAGUIEFF, Pierre-André. **L'imaginaire du complot mondial: aspects d'un mythe moderne**. Paris: Éditions Mille et Une Nuits, 2006.
Enviado em 31/08/2022
Avaliado em 15/10/2022

O ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: REFLEXÃO SOBRE AS TEMÁTICAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Darcylene Pereira Domingues¹⁰
Juliana Avila Pereira¹¹

Resumo

No presente artigo visamos elucidar uma problemática a partir da leitura concisa do documento publicado pelo Ministério da Educação denominado Base Nacional Comum Curricular. Vislumbrando consequentemente o seu impacto direto na disciplina de História, sendo assim, o âmago da nossa crítica é a apresentação dos debates de gênero na fonte indicada. Por certo, devido aos atuais conflitos midiáticos e até mesmo municipais a respeito da temática de gênero, esse assunto deve ser observado sobre a ótica do ensino de História e seu possível uso ou omissão/silenciamento no espaço escolar.

Palavras-chave: Gênero; BNCC; História.

Resumen

En este artículo pretendemos dilucidar un problema a partir de la lectura sucinta del documento publicado por el Ministerio de Educación denominado Base Común Curricular Nacional. En consecuencia, vislumbrando su impacto directo en la disciplina de la Historia, por tanto, el núcleo de nuestra crítica es la presentación de los debates de género en la fuente señalada. Por supuesto, debido a los actuales conflictos mediáticos e incluso municipales en torno al tema de género, esta cuestión debe ser observada desde la perspectiva de la enseñanza de la Historia y su posible uso u omisión/silenciamiento en el espacio escolar.

Palabras clave: Género; BNCC; Historia.

Introdução

Historicamente as disciplinas escolares como atualmente concebemos, organização de um conjunto de saberes iniciam seu processo de idealização como nos afirma Fonseca (2006) somente durante o período da Idade Média. Assim, os suportes que tinham o interesse de manter o discurso do passado, além da manutenção de uma moral e sentimento de civilidade, foram largamente utilizados primeiramente no período da antiguidade através de outros suportes educacionais, como por exemplo, o teatro, a assembleia, a ágora e posteriormente pelo discurso religioso e bíblico no período medievo.

A cientificidade da História também ocorre por um processo gradativo, pois segundo Jörn Rusen “a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (RÜSEN, 2006, p.7). Assim, a história era tida desde Sêneca como “*historia vitae magistra*” e somente no século XVIII é concebida como ciência fortemente fundamentada na sua gênese teórica e metodológica na Europa, com influências do Historicismo alemão e dos escritos franceses de Langlois e Seignobos.

Sendo assim, a ciência histórica se consolida ao longo dos séculos, principalmente na Europa, entretanto, segundo Rösen é a partir do século XIX que “os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, saber que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2006, p.7). Dessa

¹⁰ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História – UFPel.

¹¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História – UFPel.

forma, quando o ensino de História chega no Brasil, o seu interesse inicial não é orientar os indivíduos de acordo com suas carências, ao contrário será devido a necessidade de uma História nacional, largamente difundida pelo espaço escolar, partir do século XIX, visto que durante muitos séculos a educação não era considerada uma política necessária em nosso território.

A fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1828 rapidamente surtira efeito na educação, como por exemplo, a criação do Colégio Dom Pedro II uma década posterior. Essa instituição escolar é criada no Brasil, como nos demonstra Manoel (2012) visando a formação dos jovens da Corte e principalmente para prepara-los para manutenção do poder imperial no país.

No que tange ao assunto das reformas curriculares conseguimos observar as diversas alterações ocorridas que atingiram especificamente o ensino de História, como por exemplo, a sua diluição juntamente com a Geografia no período do regime Civil Militar em 1964 na disciplina denominada Estudos Sociais. Nesse período, os alunos deveriam como nos demonstra Fonseca (2006) conhecer os deveres básicos dos cidadãos, compreender que a história fora conduzida pelos “grandes vultos” do passado que deveriam ser glorificados além de uma tentativa de formação de identidade nacional. Atualmente, essa disciplina se mantém no ensino escolar, com uma nova função, como nos demonstra Ribeiro (2004) reservada aos anos iniciais embora ainda não exista uma homogeneidade de concepções sobre essa área do conhecimento.

Nessa escrita nos destinamos a uma crítica da reestruturação do currículo expresso no documento conduzido pelo Ministério da Educação e Cultura intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pode demonstrar um breve esboço dos possíveis impactos na educação brasileira. Assim, arranjamos essa análise porque observamos alguns pontos no mínimo inquietantes a respeito de um dos nossos objetos de pesquisa, o debate de gênero, expresso na fonte. Dessa forma, optamos por demonstrar como o novo currículo pretende abordar a temática de gênero após a aprovação, além disso acreditamos que o currículo citando Silva (2009) é um local de lutas sobre o social e o político e deve ser questionado para além das práticas pedagógicas.

Gênero e a reforma curricular

A nossa fonte de crítica possui diversas variantes, a primeira versão da BNCC começa a ser desenvolvida no ano de 2015 após o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base e posteriormente em outubro do mesmo ano por meio da Portaria 592 que instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta. Essa versão segundo o Ministério da Educação (MEC) receberia “contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas¹²”, dessa forma, seria produzida coletivamente. Em março de 2016 a proposta é finalizada e divulgada¹³ para que ocorra novas discussões e aperfeiçoamento de diversas temáticas que poderiam sofrer alterações. Esse documento com 302 páginas é assinado por diversas instituições como por exemplo, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), Ministério da Educação (MEC) e o Governo Federal. E possui subdivisões entre as diversas áreas do conhecimento e os componentes curriculares correspondentes tanto para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

O ponto que vamos destacar é o debate de gênero proposto por essa primeira versão da BNCC e como esse tema foi desenvolvido atentando para a sua inclusão ou exclusão no ensino de História. Observamos nas primeiras páginas os princípios orientadores “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (BNCC, 2016, p.3). A temática de gênero já

¹² Cronologia da base: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo> > Acesso em: 03 de nov. 2017

¹³ Link da base: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 03 de nov. 2017

aparece nesses princípios orientadores da base numa visão mais geral englobando outras diferenças sociais que os estudantes devem:

desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, **gênero**, condição física ou social, convicções ou credos. (BNCC, 2016, p.7) [grifo nosso]

Desta forma, observamos que a temática de gênero aparece já no princípio como um relevante assunto a ser desenvolvido nos diferentes níveis escolares como a base propõe na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Médio. Entretanto, ao longo de sua leitura essa discussão está restrita a algumas disciplinas, como por exemplo, Artes, Educação Física, Biologia e Sociologia. O debate de gênero que poderia ser desenvolvido pela área da História é inexistente, o que demonstra que para os autores esse assunto não é componente curricular destinado aos professores de História pois a construção histórica deste tema é negligenciada. Consequentemente, não se possui o interesse de “incluir as mulheres no processo histórico e no ensino de história”, porque “não significa apenas incluir metade da humanidade, mas democratizar a história” (COLLING; TEDESCHI, 2017, p.295) Neste contexto de exclusão de um determinado gênero, as experiências e vivências, elementos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem como é demonstrado por Cardoso (2008) não são proporcionados e, portanto, não se desenvolve um processo de auto-reflexão.

Após apreciação da base fica evidente que a temática de gênero deve ser discutida pelo professor de Educação Física no Ensino Fundamental, pois ela aparece seis vezes como componente curricular obrigatório. Desta forma, o assunto da diferença de gênero deve ser debatido por esse profissional que segundo a BNCC pode “reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero[...]” (BNCC, 2016, p.98). A historiadora Guacira Louro em seu livro *Gênero, Sexualidade e educação* já havia afirmado essa ocorrência no que ela denomina de “alfabetização corporal”: “[...] algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física”. (LOURO, 2011, p.76). Portanto, fica evidente, segundo a base, o professor de Educação Física por lidar com as práticas corporais fica encarregado desse assunto ou melhor está capacitado segundo Louro (2011) para “alfabetização corporal”. O professor deve realizar brincadeiras e jogos que “reconheçam a diferença de gênero” (BNCC, 2016, p.99) e avalie os alunos “independentemente do nível de desempenho, gênero ou qualquer outra característica” (BNCC, 2016, p.111). Além disso, é delegado ao profissional trabalhar as relações igualitárias e as discriminações entre os gêneros, mas não indica as ferramentas necessárias.

O único ponto mais próximo que a área das Humanidades desenvolveria é o componente curricular da Sociologia no Ensino Médio, segundo a base cabe ao professor de sociologia no segundo ano do Ensino Médio desenvolver com os estudantes os “processos de formação de identidades políticas e culturais” mais especificamente “compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero” (BNCC, 2016, p. 300) e “problematizar a divisão de classe no modo de produção capitalista, a divisão do trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero” (BNCC, 2016, p. 301). Entretanto, a construção histórica envolvida na temática de gênero novamente fica excluída, assim o processo racional e de experiência desenvolvido pela didática da História não possui lugar.

Portanto, como demonstrado nessa breve análise da primeira versão da BNCC o debate de gênero e todas as problemáticas que envolvem esse tema não é obrigatoriedade do professor de História desenvolver em sala de aula. Consequentemente os alunos não compreenderiam a construção histórica sobre esse conceito e as diferenças percebidas entre os sexos e “que gênero é

uma forma primeira de significar as relações de poder”. (SCOTT, 1990, p.86). Outro ponto significativo, é que somente no Ensino Médios essas discussões seriam realizadas e a Educação Básica e Fundamental não desenvolveriam essa problemática, o que se apresenta como um equívoco (SILVA; *et al.* 2017, p.454).

Assim, o sentimento de alteridade perante os diferentes gêneros só poderá ser concebido em espaço escolar a partir de experiências que respondam as carências de orientação desses indivíduos, pois segundo Cerri “ a possibilidade do conhecimento se dá desde que possamos ver ou experimentar de algum modo as coisas; o conhecimento é uma função da experiência” (CERRI, 2010, p.269). Felizmente, essa versão não foi implementada e todos pontos negativos a respeito do assunto aqui abordado foram novamente para uma nova análise e discussão.

A segunda versão da BNCC fora construída após o lançamento e discussões da primeira e publicada¹⁴ ainda no ano de 2016, após diversas polêmicas envolvendo a retirada de conteúdos curriculares, como por exemplo, História Antiga e Medieval. Esse documento é assinado pelos mesmos entes responsáveis da anterior e se apresenta com o dobro de páginas e novas especificações por área.

O conceito gênero aparece primeiramente na etapa que está nomeada de “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos”. Neste local está expresso os direitos que todo cidadão possui ao acesso da educação e

[...] ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades [...]. (BNCC, 2016, p. 34)

Esse documento embora seja maior apresenta basicamente os mesmos debates de a respeito da temática de gênero, concentrados na disciplina de Educação Física, Artes e Biologia. A área de Educação Física alarga seus componentes curriculares que deve compreender as diversas modalidades de atividades, como por exemplo, dança, ginástica, luta, teatro e esportes atentando para as diferenças de gênero no ambiente escolar. Como anteriormente observado, gênero continua sendo restrito ao profissional preparado para lidar com os elementos corporais, pois como nos afirma Louro (2011)

o uso de alinhamento, a formação de grupo e outras estratégias típicas dessas aulas permitem que o professor ou professora exercite um olhar escrutinador sobre cada estudante, corrigindo sua conduta, sua postura física, seu corpo, enfim, examinando-o/a constantemente. Alunos e alunas são aqui particularmente observados, avaliados e também comparados, uma vez que a competição é inerente à maioria das práticas esportivas. (LOURO, 2011, p.79)

O olhar do professor dessa disciplina está envolvido com o corpo dos estudantes e aparentemente para esse documento gênero é um assunto somente corporal. Dessa forma, esses licenciados são os responsáveis pelo debate e ao combate de discriminações que possa ocorrer no âmbito escolar.

Diferentemente da versão anterior da BNCC, o Ensino Religioso no Ensino Fundamental deve discutir outras temáticas denominadas como “Ideias e Prática Religiosas/ não Religiosas” que incluem “as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros” (BNCC, 2016, p. 173). Essa competência exigida na base seria uma pequena explanação das diferentes formas que o humano escolheu para viver em sociedade, diferenças essas culturais, políticas e de gênero. Aqui encontramos

¹⁴ Link da base: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>> Acesso em: 03 de nov. 2017

novamente um problema, qual professor estaria apto para desenvolver essa disciplina? Ao nosso entendimento os assuntos que devem ser abordados acima referente as diversidades sociais, políticas e de gênero devem ser discutidos pelo professor de História. Destarte, o assunto de gênero é citado por diversas áreas no Ensino Fundamental, mas continua excluído da História.

Somente no Ensino Médio na área das Ciências Humanas é proposto “a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas)” (BNCC, 2016, p.628). No processo educativo proposto por essa versão somente no Ensino Médio o aluno teria contato com essas construções históricas tidas como naturais e normais, que segundo Scott “como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito”. (SCOTT, 1990, p. 87). Desta forma, o processo de consciência história que poderia ser desenvolvido a partir da experiência fica restrito a um momento o qual o estudante discutiria o assunto que fica acantonado nesta proposta, pois não é englobado em outras competências da área da História que poderiam fazer o estudante refletir.

Lembramos também que

Temas como gênero e sexualidade não pretendem e tampouco devem substituir os conteúdos tradicionais das disciplinas que compõe o currículo escola. Uma das possibilidades consiste no tratamento como tema transversal. Forma que possibilita a inserção dessas questões sociais presentes no dia-a-dia do estudo e em debate na sociedade, sem deixar de lado outros assuntos tão importantes quanto. (FERREIRA, 2009, p.43)

O debate de gênero é praticamente negligenciado na educação brasileira e visto como um tema transversal quase desnecessário na área da História, porque novamente a disciplina que pretende discutir essa temática é a Sociologia que tem como meta tornar os estudantes capazes de “articular identidades de classe, de raça e de gênero a processos de conflitos de classe, a formas de produção de violência e estigma e a formação de atores coletivos orientados para a luta por direitos” (BNCC, 2016, p.634). Uma meta bem pretenciosa, já que os debates serão bem limitados ao longo de todo Ensino Fundamental e Médio, e novamente visualizamos que o foco não está na construção histórica do conceito de gênero.

A terceira versão da BNCC¹⁵ atenta mais para a área de História e o debate de gênero, o que é expresso por quatro momentos, um número significativo se comparada as versões anteriores. Evidentemente ele também permanece nas áreas de Artes, Educação Física e Biologia pois já se encontram consolidados deste a primeira versão. Além disso, apresenta como uma competência curricular geral que afirma que o aluno deve

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BNCC, 2017, p.19)

¹⁵ Link da última versão da base: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 03 nov. 2017

Esse novo documento deixa sob responsabilidade do professor de História no Ensino Médio “promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero [...]” (BNCC, 2017, p.351). Acreditamos que esse assunto a respeito do gênero e da diversidade não devem ficar restrito ao Ensino Médio, e sim espalhado por todos os níveis escolares porque pensar, discutir, escrever, falar sobre as relações de gênero junto com o ensino de história é uma tarefa urgentíssima. O ensino de História como definido por Cerri (2010, p. 270) “como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo” auxiliando assim o processo de orientação, tentando assim evitar socialmente abusos em relação ao gênero ou a outras discriminações.

Um ponto significativo no componente curricular é a temática vinculada ao início da República no Brasil, afirmando que o aluno deve “identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.” (BNCC, 2017, p.379). Neste trecho visualizamos pela primeira vez uma indicação direta do ensino de História e o debate de gênero que deve ser promovido pelo professor de História, porém continua restrito a um conteúdo específico. E no último ano do Ensino Médio na competência da História Recente o estudante deve “avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente (BNCC, 2017, p.380), uma competência mais vinculada a Geografia do que ao ensino de História.

Deste modo, após essa breve análise sobre a BNCC comprovamos que a construção histórica que está enraizada no conceito de gênero é praticamente excluída do currículo e quase desnecessária ao professor de História. Porém, acreditamos que o ensino de História deve acionar essa discussão ao longo de todas as temáticas desenvolvidas na vida escolar do estudante, pois “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2001, p.93). Sendo assim, a escola como parte da sociedade também comporta essas diferenças de gênero, que na maioria das vezes são silenciadas/escondidas.

Conclusão

A frase citada por Cardoso (2008) que o professor não deve ser simplesmente um reprodutor de conhecimentos criados no seio das universidades e sim um produtor, necessita inicialmente de um currículo minimamente estruturado de acordo com a realidade escolar e social do país, o que não se encontra na BNCC. Neste sentido a “bagagem” termo utilizado por Rocha (2013, p. 151), especificamente dos alunos e das suas vivências e cotidiano não são consideradas nessa reestruturação curricular, continuamos somente forçando uma história que tem que cabe na “bagagem” dos alunos. Além disso, acreditamos que esse negligenciamento da temática no ensino de História seja consequência do que Rüsen (2006) corrobora afirmando que muitos assuntos foram delegados para a pedagogia, e não para a didática da História, assim formando-se uma lacuna entre o História e a vida cotidiana e prática dos indivíduos, especificamente dos alunos.

O interesse do ensino de História é possibilitar que os indivíduos por meio da experiência desenvolvam um processo de consciência histórica e não de salvação, pois não vislumbramos a História como mestre da vida ou redentora. Portanto, desejamos que o debate de gênero, assim como outros assuntos considerados polêmicos, como por exemplo, sexualidade, sejam incluídos e implementados de forma concisa e reflexiva no currículo e no espaço escolar. Dessa maneira, aspiramos um ensino de História que problematize juntamente com os alunos as diversas questões que cotidianamente se apresentam no convívio social dos indivíduos, somente assim, sentimentos como respeito, alteridade e empatia poderão surtir efeitos no ambiente escolar e em nossa sociedade.

Bibliografia

- Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 03 de nov. 2017
- Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 03 de nov. 2017
- Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 03 de nov. 2017
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.
- CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**. Vol 15(2): 264-278, Inverno, 2010.
- COLLING, A.M; TEDESCHI, L.A. O Ensino de História e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, v. n. p. 295-314, jan./jun. 2015 Disponível em: <> Acesso em: 05 de mai. 2017
- FERREIRA, M. O. V. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa, Org(s). **Corpo, gênero e sexualidade: Problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Ed. FURG, 2006. p. 69-82
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História& Ensino de História**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 184 p.
- MANOEL, Ivan. **O ensino de História no Brasil: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais**. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>
- RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme, Revista de humanidades**. V05, n.10, abr/jun 2004, p. 80 – 126. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/download/196/186>
- ROCHA, Helenice. **Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História**. In SILVA, Cristiani Bereta da ; ZAMBONI, Ernesta. (organizadoras). 1.ed., Curitiba: CRV, 2013, p.151 – 168.
- _____. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**. SP. V.30, n.60, p.121-142, 2010. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.
- SILVA, C. B.; ROSSATO, L.; OLIVEIRA, N. A. S. A formação docente em História: Igualdade de gênero e diversidade. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013 Disponível em: <<http://www.esforce.orr.br>>. Acesso em: 06 de set. 2017
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

RECONFIGURAÇÕES DO ENSINO PARA AS GERAÇÕES Y, Z E ALPHA

Darlan Roberto dos Santos¹⁶
Jéssica Cristina Rodrigues¹⁷

Resumo

Este artigo tem o propósito de discutir os rumos da educação, a partir de um melhor entendimento acerca do perfil dos alunos que compõem as gerações Y, Z e Alpha. Tendo, como característica dominante, a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em um contexto de hiperconexão, os discentes já não são plenamente contemplados por antigas concepções didático-pedagógicas. Assim, através de uma abordagem ensaística, baseada em pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, pretende-se fomentar o debate sobre as necessárias reconfigurações dos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Rumos da Educação; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Gerações Y, Z e Alpha; Educação 3.0.

Abstract

The paper aims to discuss the trends of education, based on a better understanding about students of generations Y, Z and Alpha. Having, as a dominant characteristic, the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT), in a context of hyperconnection, students are no longer fully covered by old didactic-pedagogical conceptions. Thus, through an essay approach, based on exploratory research and bibliographical study, it is intended to further the debate about the necessary reconfigurations of the teaching-learning processes.

Keywords: Trends of Education; Digital Information and Communication Technologies; Y, Z and Alpha generations; Education 3.0.

Introdução

O presente artigo faz parte da pesquisa *Metodologias ativas no ensino superior: reflexões e propostas de aplicação*¹⁸. Seu objetivo é apresentar os primeiros resultados do estudo, que tem a seguinte premissa: antes mesmo de discutir metodologias e conformações didático-pedagógicas do ensino, é preciso entender o público-alvo: os alunos que compõem a comunidade acadêmica, na Educação Básica e no Ensino Superior.

Assim, partiu-se do mapeamento das mais recentes gerações, nomeadas de Y, Z e Alpha. A intenção é elencar traços que caracterizam os indivíduos nascidos nas últimas décadas, buscando relações com as demandas que se apresentam no ensino contemporâneo. O ponto basilar é que não é mais possível conduzir a educação com o olhar de outrora, sustentado pela figura do professor “detentor do saber”, relações rígidas de “docente-emissor” e “aluno-receptor” e metodologias exclusivamente tradicionais. Sem incorrer em radicalismos, o fato é que uma reconfiguração do ensino é necessária.

Nesse sentido, após apresentarmos um perfil dos discentes na atualidade, com destaque para a mais recente geração, dos alphas, a intenção é problematizar a chamada “hiperconexão” que ocorre

¹⁶ Doutor e Pós Doutor em Letras. Professo na Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete/Faculdade Santa Rita

¹⁷ Graduanda em Psicologia pela Fundação Presidente Antonio Carlos (FUPAC). Bolsista da Probic/Fupac, atuando na pesquisa *Metodologias ativas no ensino superior: reflexões e propostas de aplicação*.

¹⁸ Pesquisa desenvolvida na xxxxx, com apoio do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (Probic).

em nossos dias, discutindo seus impactos na educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório e aspectos ensaísticos. Afinal, o debate está longe de estabelecer linhas conclusivas e exige profundas reflexões, que perpassam a estrutura socioeducacional, a formação de professores, o entendimento acerca das metodologias ativas e um olhar mais atento aos discentes.

Gerações, suas características e relações com as tecnologias

A ideia de discutir idiosincrasias da sociedade, a partir de uma segmentação geracional, teve início na década de 1950, com o húngaro Karl Mannheim. Em 1952, em sua obra *Essays on the sociology of knowledge*, o sociólogo considerou:

Indivíduos que crescem como contemporâneos experimentam nos anos de maior disposição à receptividade, mas também posteriormente, as mesmas influências condutoras tanto da cultura intelectual que os impressiona como da situação político-social. Eles constituem uma geração, uma contemporaneidade, porque essas influências são homogêneas. (MANNHEIM, 1973, p. 102)

Corroborando as proposições de Mannheim, McCrindle (2011) defende que a definição de geração deve ter, como princípio, uma espécie de lógica social. Tal sistematização, conforme os teóricos, pode auxiliar em nosso autoconhecimento enquanto sociedade e também na percepção e enfrentamento de questões de ordem individual e coletiva.

Desse modo, nas últimas décadas, vários autores, de áreas como Sociologia, Pedagogia e Psicologia, vêm “mapeando” as gerações, agrupando os indivíduos de acordo com suas características mais marcantes. Essa empreitada teve grande contribuição dos cientistas sociais Neil Howe e William Strauss¹⁹, que, em 1991, elaboraram a chamada “Teoria Geracional”, segundo a qual, a cada 20 ou 25 anos, nasce uma nova geração.

Nessa classificação, a primeira geração mencionada é a de *Baby Boomers*, com os nascidos entre 1940 e 1960, em meio a uma explosão demográfica, após o final da Segunda Guerra Mundial. Em seguida, vem a geração X, que compreende os nascidos de 1960 a 1980 – uma época marcada pela popularização da televisão.

Na cronologia das gerações mais recentes, uma questão chama a atenção: as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como quesitos definidores dos perfis de indivíduos. Assim, as três últimas gerações (que compõem grande parte do alunado da Educação Básica e do Ensino Superior – foco do presente estudo) são denominadas: Y, Z e Alpha, sendo: geração Y, de 1980 a 1995; geração Z, entre 1995 e 2010, e a geração Alpha, a partir de 2010. (CASAROTTO, 2020)

A geração Y tem grandes influências das tecnologias responsáveis por uma verdadeira “revolução” no ato de brincar, remodelando o sentido de infância e adolescência. Afinal, os “Y” vivenciaram a popularização dos videogames e também de aparatos técnicos que determinaram nossa relação com a música e o cinema – incluindo-se, nesse contexto, os *discmans* e os filmes em 3D. Filhos da geração *Baby Boomers*, os “Y” também são conhecidos como “milênios”. Além das implicações relacionadas à era da tecnologia de informação, tais pessoas assimilaram complexidades sociais que emergiram nas últimas décadas do século XX, tais como a diversidade das famílias e variados arranjos socioafetivos. Com isso, segundo Comazzetto (2016), os milênios aceitam melhor as diferenças, apresentando outras particularidades, como a preocupação com questões ambientais, potencial criativo e inovador, tendendo a ser individualistas.

¹⁹ Além dos autores mencionados, outros cientistas sociais que se dedicam a mapear as gerações são: Michael Dimock, Richard Fry e Laura Gardiner.

Ao tecer considerações sobre essa geração, Casarotto (2020) ressalta, ainda, que os “Y” são considerados indivíduos autônomos, tendo chegado à vida adulta com propensão à realização de múltiplas tarefas. O autor considera, também, que tais indivíduos se habituaram ao grande fluxo de informações, consumindo-as com facilidade e rapidez.

Sucedendo a geração Y, tem-se a geração Z, dos nascidos entre 1995 e 2010. Para Casarotto (2020), se, entre a geração Y, já havia uma agenda ambiental e também a tendência a novas configurações sociais e afetivas, na geração seguinte isso tende a crescer: “Eles possuem um grande senso crítico, lutam pelas minorias e são quem querem ser, não servindo a padrões e a caixinhas” (SOUZA, 2021, p. 7). Considerados “nativos digitais”, os “Z” (chamados, por alguns autores, de geração Internet) nasceram em um mundo no qual a ideia de “conexão” faz total sentido, comparando-se à conjuntura das gerações anteriores. A respeito de sua denominação, “Z” remete a “zapear”: “por zapear de uma coisa para outra; olham televisão, ficam no telefone, no computador entre outras coisas, simultaneamente” (BORGES; SILVA, 2013, p. 04). Tapscott assinala:

É mais provável que um jovem da Geração Internet ligue o computador e interaja simultaneamente com várias janelas diferentes, fale ao telefone, ouça música, faça o dever de casa, leia uma revista e assista à televisão. A tevê se tornou uma espécie de música de fundo para ele. (TAPSCOTT, 2010, p. 32)

Com toda essa interação tecnológica, a geração Z tem propensão ao isolamento físico, passando grande parte do tempo ensimesmada em um mundo particular, muitas vezes, vivenciado através da Internet (algo que, certamente, intensificou-se durante o recente período de pandemia da Covid-19, estendendo-se às atividades acadêmicas e profissionais).

A geração Alpha: os hiperconectados

A mais recente geração teve início nos 2010 e foi batizada de geração Alpha. Segundo Oliveira (2019), a denominação Alpha foi dada pelo sociólogo australiano Mark McCrindle, tratando-se da primeira letra do alfabeto grego, indicando início, como se a atual geração deflagrasse um novo ciclo. A explicação para esse “recomeço” está no fato dos alphas serem a primeira geração nascida no contexto da tecnologia digital.

Entretanto, tal aspecto deve ser relativizado – especialmente, em países como o Brasil, com profundos contrastes socioeconômicos. Destarte, pode-se considerar que os preceitos da “geração Alpha”, em nosso país, de fato, condizem somente com a realidade daqueles indivíduos que têm acesso ao sistema regular de educação e também às tecnologias contemporâneas, tais como Internet, *smartphones* e videogames. O grande contingente de desvalidos, que não usufrui das benesses da pós-modernidade – e tampouco tem seus direitos básicos garantidos –, não pode ser abarcado pelos elementos definidores dos alphas, demandando, assim, estudos específicos, que escapam ao escopo do presente trabalho.

Retomando a tarefa de caracterizar a geração Alpha, segundo McCrindle (2015), como tais indivíduos nasceram em um momento histórico de extrema conexão, acabam sendo impactados pela presença massiva das TDIC. Em tempos de uso generalizado de *smartphones* e até eletrodomésticos conectados com a Internet, a tendência é que essas crianças e adolescentes tenham pensamentos e habilidades mais acelerados, se comparados aos de gerações anteriores. McCrindle e Fell (2021) descrevem a geração Alpha:

nasceu e foi totalmente moldada totalmente no século XXI, e também é a primeira geração que chegará ao século XXII. Eles estão logados e conectados, são conhecidos como ‘nativos digitais’. É a geração mais tecnologicamente alfabetizada que ocupa o planeta. (MCCRINDLE; FELL, 2021, p. 128, tradução nossa)

O fato é que se trata de um grupo que, como salienta Jenkins (2009), transita com propriedade no mundo virtual, através de multiplataformas que têm, como traço crucial, a construção coletiva de conteúdos. Embora as gerações anteriores também tenham características relacionadas a algum tipo de tecnologia, nenhuma outra é tão influenciada pelos recursos midiáticos como a Alpha.

Sucedendo a geração Z, os alphas vêm recebendo estímulos tecnológicos praticamente desde seu nascimento. Seria, então, essa nova geração, a precursora de uma era marcada por novas interfaces ser humano-máquina? Atualmente, diversos estudos buscam responder a esse questionamento. O documentário *Alpha: A Nova Geração* (2017) traz um perfil dos nativos desta época. Para eles, a tecnologia é como um item natural, e que faz parte do contexto social de um modo quase orgânico.

Certamente, o perfil da geração Alpha traz implicações que impactam no âmbito escolar: “Os alphas serão os primeiros a presenciar um sistema escolar novo, que não padroniza, mas que valoriza as diferenças. O ensino tradicional, que se tinha com as gerações Y e Z, não pode ser aplicado à geração Alpha. O cenário mudou e muda constantemente” (OLIVEIRA, 2019, p. 31). O autor recorre a Zygmunt Bauman (2013), ao relacionar os alphas à perspectiva da “modernidade líquida”, na qual tudo muda rapidamente e configurações rígidas não funcionam mais – o que também se aplica, evidentemente, à educação.

De acordo com McCrindle (2015), os alphas seriam uma potencialização da geração Z, mantendo algumas de suas peculiaridades – como a inquietude, a atenção dividida em múltiplas tarefas e o espírito contestador –; porém, de modo exacerbado. Entretanto, haveria, nesses indivíduos, uma extrema fragilidade emocional, como analisa Souza:

A geração Alpha também é conhecida como geração “flocos de neve”, devido a serem mais vulneráveis e frágeis em relação a frustrações e problemas relacionados consigo mesmo. São mais inseguros, hipersensíveis a críticas e egocêntricos. Logo, a expressão flocos de neve refere-se a essas características, por serem muito frágeis e qualquer situação abala o seu psicológico. (SOUZA, 2021, p. 8)

A fragilidade seria decorrente da superproteção dos pais, do contato limitado com o “mundo exterior” e do cotidiano permeado pelo uso excessivo da tecnologia, desde os primeiros anos de vida. O autor evidencia que um dos aspectos dos alphas são as estruturas familiares mais compactas, com famílias de apenas um filho. Decerto, as relações afetivas mais restritas impactam na personalidade:

Outros pontos que se relacionam às características dessa geração estão ligados ao sentido exagerado do eu (egocentrismo), em se sentirem extremamente especiais e únicos, o que os leva também a se sentirem inseguros. Por serem criados em um ambiente totalmente seguro, dentro de uma zona de conforto, eles tendem a ter medo de fracassar e de encarar as situações. Logo, são mais suscetíveis a desenvolverem transtornos psicológicos, do estresse pós-traumático, à ansiedade e à depressão. (SOUZA, 2021, p. 8)

Todas as implicações mencionadas devem ser consideradas, ao se pensar na educação desta e das próximas décadas. Tendo, como temática, os impactos das tecnologias e da conectividade nas práticas escolares, passamos ao último tópico do artigo.

Web 3.0 e as implicações na educação

Se tivéssemos a missão de designar e caracterizar o atual momento sociocultural, tendo, como parâmetro, o uso de tecnologias de informação, educação e comunicação, poderíamos considerar que fazemos parte da conjunção chamada de “Web 3.0”. Tal período tem, como

postulado, a democratização da informação para todos os usuários. Para isso, ambientes informacionais vêm expandindo-se na sociedade. Em relação ao contexto brasileiro, Ferreira afirma:

No Brasil, o governo federal, por meio do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, tem mostrado sua capacidade de reação ao paradigma tecnoinformacional. De acordo com o Programa Sociedade da Informação, idealizado em 1996, pretende-se, por intermédio de serviços de computação, comunicação e informação, estruturar as bases para uma ação de alcance nacional, voltada para a sociedade civil, para a pesquisa, para a educação e para o setor econômico, com o propósito de construir uma sociedade da informação brasileira. (FERREIRA, 2003, p. 38)

Como fato marcante nesse panorama, tem-se a implementação da “Internet 5G”, que teve início no país em julho de 2022. O diferencial desse sistema é a agilidade no fluxo de comunicação: a média de velocidade do sistema 4G no Brasil é de 19,8 Mb/s e o 5G tem capacidade para ser até 20 vezes mais rápido.

Evidentemente, a Web 3.0 traz consigo desafios. Afinal, os avanços tecnológicos demandam conhecimentos atualizados e novas formas de ensinar, impactando na vida de todos os cidadãos, desde a infância. De acordo com documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco):

A Alfabetização Midiática e Informacional reconhece o papel fundamental da informação e da mídia em nosso dia a dia. Está no centro da liberdade de expressão e informação, já que empodera cidadãos a compreender as funções da mídia e outros provedores de informação, a avaliar criticamente seus conteúdos e, como usuários e produtores de informação e de conteúdos de mídia, a tomar decisões com base nas informações disponíveis. (UNESCO, 2014, p.11)

Entretanto, não se pode considerar que o contexto da Web 3.0 gera apenas benefícios. Afinal, conforme abordado anteriormente, as últimas gerações – Y, Z e Alpha – têm, cada vez mais, um apego às TDIC, especialmente no que se refere aos aparatos portáteis, como o *smartphone*. Com esse fator acentuando-se, tem-se, atualmente, a chamada hiperconexão – fenômeno que vem sendo estudado por cientistas sociais –, com efeitos preocupantes:

Um dos problemas da hiperconexão é o isolamento social, uma vez que ela tira o foco do aqui e agora. Tudo parece ser urgente, e isso faz com que as pessoas passem a acessar grande quantidade de informações porque sentem que se não o fizerem, estão perdendo algo importante. Sobre tal, o físico espanhol Alfons Cornellá em 1996 criou o termo infointoxicação, sendo a junção de informação e intoxicação. Nesse contexto, sintomas como dispersão, estresse e ansiedade aparecem com destaque. (ZANBELLO et al., 2021, p. 4)

Em meio aos riscos relacionados ao uso das tecnologias (ressalte-se: quando empregadas exacerbadamente e sem uma contextualização que possa ser positiva às crianças e adolescentes), a Web 3.0 também tem impacto direto na educação. Entre pedagogos e docentes, parece prevalecer a tese de que tal cenário é um caminho sem volta e, diante disso, a conduta mais acertada seria a de aproveitamento das novas dinâmicas tecnossociais, em prol da educação – o que vem sendo chamado de “Educação 3.0”:

A Educação 3.0 valoriza o autodesenvolvimento, o aprendizado multidisciplinar, experimental, ativo, informal (não curricular), rizomático (currículo não linear) e possibilita acesso ilimitado aos conteúdos (...). Nessa perspectiva, os educadores da atualidade enfrentam o desafio de impulsionar a ascensão da Educação 3.0, por meio do uso do grande volume de recursos disponíveis, não apenas como

consumidores e receptores de informação, mas também como criadores e socializadores. (ZEDNIK et al., 2020, p. 1051)

Ademais, a Educação 3.0 busca atender ao perfil de discentes da contemporaneidade, na expectativa de tornar o ensino mais atraente a esse público, já familiarizado e bastante íntimo das TDIC. Lopes e Melo enfatizam: “as crianças e os jovens percebem e se apropriam dessas tecnologias de forma tão natural como o fazem com qualquer outro elemento do seu universo de socialização, tomando-as como parceiras de suas vivências lúdicas e aprendizagens”. (LOPES; MELO, 2014, p. 56)

Entretanto, a efetivação dessa corrente didático-pedagógica esbarra em uma série de dificuldades e exige mudanças de posturas de escolas, profissionais da Educação, famílias e alunos: “Na educação, portanto, o grande impacto da Web 3.0 é possibilitar a convergência entre as pessoas para o compartilhamento de informações, a aprendizagem colaborativa e, conseqüentemente, a construção de uma inteligência coletiva” (ZEDNIK et al., 2020, p. 1050). Transformar esse discurso em realidade; inserir, de fato, a Web 3.0 no cotidiano escolar, são tarefas ainda nebulosas para instituições e docentes; razão pela qual o tema merece uma gama maior de discussões. Para Bopprê, a mudança passa não somente pela adoção das tecnologias mediadas pela Internet, mas, também, pela revisão de mentalidades e concepções – a começar pela sala de aula:

A sala de aula passa a ser qualquer ambiente onde as pessoas se conectam umas às outras e criam, encontram soluções para seus problemas, enfrentam coletivamente seus dilemas. Onde há pessoas conectadas, tem ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais. O professor não é mais aquele que transmite um determinado saber pronto. Ser professor na cultura digital implica coordenar, orientar, incentivar a aprendizagem colaborativa e cada vez mais personalizada. (BOPPRÊ, 2013, p.11)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já preconiza a disseminação da cultura digital na escola, estimulando a inclusão das TDIC nos currículos. Nesse sentido, o documento propõe duas competências específicas para o desenvolvimento de habilidades que envolvem a tecnologia. São elas:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visualmotora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Básica (2010), por sua vez, apontam a incorporação das TDIC no currículo, propondo “que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2010, p.6). No que se refere aos cursos superiores, as DCNs também vêm contemplando a aplicação das TDIC, nas mais diferentes áreas do saber. No curso de Pedagogia, por exemplo, as DCNs estabelecem, no Art. 5º, que os egressos deverão estar aptos a: “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2006, p. 2).

Entretanto, ao tentar adequar as determinações da BNCC e das DCNs ao contexto brasileiro, dificuldades de ordens diversas emergem. Menezes, Sousa e Oliveira refletem:

Como consolidar o uso de uma tecnologia se ela nem mesmo existe em algumas escolas? Se não há infraestrutura adequada? Se não há incentivo à formação do professor? Obviamente não ignoramos os problemas de base que precisam ser solucionados na educação do Brasil. Faz parte da resistência trazê-los à baila, mas não nos deixamos paralisar por eles. (MENEZES; SOUSA; OLIVEIRA, 2017, p. 129)

Afora as questões de âmbito estrutural e logístico, que passam pela necessidade de investimentos de Poder Público e da iniciativa privada, há que se fomentar a formação e atualização do professor, que faz parte da “linha de frente” de toda a jornada escolar. Ou, nas palavras de Kenski:

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino. (KENSKI, 2012, p. 65)

Em suma: o ensino na contemporaneidade, voltado a um público-alvo dependente das TDIC, vem sendo reconfigurado (inclusive, do ponto de vista regimental, como se pode observar através dos documentos que regem a educação básica). Porém, é preciso ir além dos preceitos e assumir o desafio de alterar estruturas e mentalidades, a fim de viabilizar a implementação da Educação 3.0, de modo mais abrangente em nossa sociedade.

Considerações Finais

Discutir os rumos da educação é tarefa complexa, pois envolve implicações de diferentes searas, como infraestrutura, conteúdos, recursos didático-pedagógicos e formação docente. Entretanto, não é mais possível ignorar a necessidade de uma reconfiguração do ensino, diante de tantas mudanças sociais, vivenciadas nas primeiras décadas do século XXI. Desse modo, o artigo teve o propósito de evidenciar a questão – que, conforme ressaltamos, ainda está distante de consensos ou soluções formatadas.

Na tentativa de contribuir para a discussão, optou-se por um ponto de partida que, entendemos, é o cerne da educação: o aluno. Antes mesmo de propormos alterações ou metodologias inovadoras, é necessário que conheçamos os estudantes de nossa época. Trata-se de uma conclusão óbvia, mas, muitas vezes, negligenciada nas pautas acadêmicas. Pensa-se muito na reorganização do ensino, em ferramentas educacionais e estratégias didáticas, sem se levar em consideração o que, de fato, pode atrair os discentes, cada vez mais imersos em um mundo que, paradoxalmente, é muito particular e hiperconectado. Como pais, docentes, pesquisadores e gestores da educação, não podemos ficar alheios ao que caracteriza as recentes gerações, ao que nos situa na era da Web 3.0, sob o risco de total descompasso entre escola e alunado. É preciso intensificar e aprofundar o debate, na tentativa de harmonizar essa complexa equação de nossos dias, abrangendo seres humanos, educação e novas tecnologias.

Referências

- ALPHA: A NOVA GERAÇÃO. Criação: Pong Dynasty. Produção de The Kumite. São Paulo: Heninz, 2017. Documentário.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOPPRÊ, V. **Educação 3.0 é a tecnologia que integra pessoas**. 2013. Disponível em: <http://porvir.org/inovacoes-em-educacao>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BORGES, M. L.; SILVA, A. G. Implicações de um cenário multigeracional no ambiente de trabalho: Diferenças, Desafios e Aprendizagem. In: **IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**. Brasília: III FALP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educar é a base. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CASAROTTO, Camila. **Dossiê das gerações**: o que são as gerações Millennials, Z, Alpha e como sua marca pode alcançá-las. 14 jul. 2020. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/dossie-das-geracoes/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

COMAZZETTO, Letícia Reghelin et al. A Geração Y no Mercado de Trabalho: um Estudo Comparativo entre Gerações. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 36, n. 1, p. 145-157, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001352014>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FERREIRA, R. S. A sociedade da informação no Brasil: um ensaio sobre os desafios do Estado. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 32, n.1, p. 36-41, 2003.

JENKINS, H. **Cultura de convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2009.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LOPES, Priscila; QUEIROZ E MELO, Maria de Fátima. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 38, p. 88-97, 2014.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia do Conhecimento**. 8 ed. Lisboa: RES, 1973.

MCCRINDLE, Mark; FELL, Ashley. **Generation Alpha**: understanding our children and helping them thrive. London: Headline, 2021.

MCCRINDLE, Mark. Generation Alpha: Mark Mccrindle Q & A With The New York Times. **The McCrindle Blog**, 2015. Disponível em: <http://mccrindle.com.au/the-mccrindleblog/tag/youth/>. Acesso em: 20 ago 2022.

MCCRINDLE, Mark. **The ABC of the XYZ**: understanding global generations. Sydney: UNSW Press, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328347222_The_ABC_of_XYZ_Understanding_the_Global_Generations. Acesso em: 18 ago. 2022.

MENEZES, Andreia; SOUSA, Grace; OLIVEIRA, Rosângela. TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia. **Caracol**. São Paulo, n. 13, v. 1, 2017.

OLIVEIRA, Genori da Silva. **Geração Alpha entre a realidade e o virtual**: o sujeito digital. 2019. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/5811>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUZA, Elisandra. **Geração alpha**: saúde mental e seus impactos na aprendizagem durante a pandemia. 2021. Disponível em: <http://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/repositorioctc/article/viewFile/3402/2431>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224POR.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ZANBELLO, Beatriz; FERDINANDI, Fernanda; CASTARDO, Ana; GROSSI-MILANI, Rute; MACUCH, Regiane. Alpha, a Geração Hiperconectada e a Educação Emocional. **Saber & Educar**. Porto, v. 30, p. 1-15, 2021.

ZEDNIK, Herik; BESSA, Selma; HARVEY, Myrcea. Internet das Coisas e seu influxo na Educação 3.0 das Gerações Z e Alpha. **Realize**. Campina Grande, v. 3, p. 1049-1067, 2020.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

A EDUCAÇÃO CONTÁBIL EM 38 ANOS DE PESQUISA: UM PANORAMA DOS MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO EM PERIÓDICOS INTERNACIONAIS

Eduardo Felipe de Sousa Brito²⁰
Luciana da Silva Moraes Sardeiro²¹
Paulo Vitor Souza de Souza²²
Vivian de Cássia Pinheiro Silva²³

Resumo

Este estudo teve como propósito apresentar o estado da arte em torno das Metodologias Ativas na Educação Contábil nos últimos 38 anos em periódicos internacionais. Realizou-se uma revisão bibliométrica no período de 1980 a 2017. Os achados indicam que os autores Dellaportas, O'Leaty, Sugahara e Miñano e coautores são associados as produções de maior impacto na literatura. O periódico *Meditari Accountancy Research e Education* foi relatado como o de maior impacto na área de educação contábil. O caráter inovador da pesquisa se deve ao fato de abordar o tema associando-o ao desenvolvimento das economias nacionais e à formação do contador.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Educação Contábil. Ensino e Aprendizagem.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo presentar el estado del arte en torno a las Metodologías Activas en Educación Contable en los últimos 38 años en revistas internacionales. Se realizó una revisión bibliométrica desde 1980 hasta 2017. Los hallazgos indican que los autores Dellaportas, O'Leaty, Sugahara y Miñano y coautores están asociados a las producciones de mayor impacto en la literatura. Se informó que la revista *Meditari Accountancy Research and Education* tuvo el mayor impacto en el área de educación contable. El carácter innovador de la investigación se debe a que aborda el tema, relacionándolo con el desarrollo de las economías nacionales y la formación de contadores.

Palabras clave: Metodologías Activas. Educación Contable. Enseñando y aprendiendo.

Introdução

A educação contábil desponta como temática crescentes dentro das novas tendências nos estudos contábeis (APOSTOLOU *et al.* 2017). Pierre *et al.* (2009) e Apostolou *et al.* (2017) observam que as discussões que emergem no âmbito da educação contábil potencialmente contribuem com a melhoria do ensino e aprendizado, assim como a crescente publicação de artigos na área e o surgimento de periódicos que abordam o tema.

As metodologias ativas, consideradas estratégias de ensino e aprendizagem, constituem-se como temática no campo da educação contábil. Segundo Berbel (2011) as metodologias ativas de ensino promovem motivação, interesse, criatividade e autonomia nos estudantes por estarem ativamente envolvidos na resolução de problemas, sendo o aluno o ator das transformações. As metodologias ativas de ensino vão de encontro as metodologias passivas/ tradicionais, que são caracterizadas pelo fluxo de conhecimento apenas do professor para o estudante, onde este apenas recebe o conhecimento do professor de forma passiva, sem grande envolvimento no processo de ensino, pois o professor é o centro do conhecimento. (BONWELL & EISON, 1991; MITRE, 2008; ALMEIDA, 2015). Assim, o uso das metodologias ativas tende a ter resultados mais bem sucedidos

²⁰ Universidade Federal do Pará (UFPA)

²¹ Univ.de Brasília (UNB) e Univ. Federal Rural da Amazônia (UFRA)

²² Universidade Federal do Pará (UFPA)

²³ Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

no desempenho dos alunos (FREEMAN, 2014). Em um ambiente de aprendizagem ativo, o professor age como um facilitador do conhecimento, orientando e supervisionando o processo de aprendizagem, e não como a única fonte de conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2014). Na metodologia passiva de ensino, o professor é o sujeito principal e centro de todo o conhecimento, transferindo-o ao estudante que tem o objetivo de absorver passivamente, memorizando o que lhe é ensinado (DA SILVA; BRUNI, 2017).

Na aprendizagem ativa, é fundamental que os alunos usem as funções congênicas de pensar, observar, refletir, entender, combinar, ou seja, todas as faculdades mentais que compõe a inteligência. Portanto, o uso destes elementos caracteriza a aprendizagem ativa em oposição a aprendizagem passiva (BARBOSA; MOURA, 2014; LARA *et. al.* 2017).

Guerra e Teixeira (2016) afirmam que, no ensino da contabilidade, as novas metodologias ativas de ensino parecem esquecidas e que é fundamental novas pesquisas de metodologias ativas aplicadas a contabilidade, de modo a fortalecer o ensino contábil. Este estudo enfoca a educação contábil sob o prisma do panorama das publicações internacionais sobre a temática das Metodologias Ativas de Ensino em Contabilidade (MAEC).

Os atuais estudos científicos sugerem que as metodologias ativas de ensino são pouco utilizadas no ensino da contabilidade em relação à outras ciências, fato que pode ser verificado pelo baixo número de publicações relacionados a temática em contabilidade, (SOARES, 2008; SILVA; BRUNI, 2012; GUERRA; TEIXEIRA, 2016; DOS SANTOS; GASPARINI, 2016). Deste modo, o problema da pesquisa se delinea no seguinte questionamento: **Qual o panorama das publicações internacionais relacionadas ao uso das metodologias ativas no ensino da contabilidade?**

Caraça *et al.* (1996), Hazelkorn (2011) assinalam a importância da educação no contexto da ciência e tecnologia como ferramenta estratégica no desenvolvimento econômico dos países. Hazelkorn (2011), Slaughter e Leslie (1997) apontam que a inovação é a chave para traduzir conhecimento em novos produtos e serviços, neste sentido a educação contábil é um fator chave a ser investigado, uma vez que a contabilidade vincula-se ao sistema políticos, social das instituições e de suas economias.

Referencial Teórico

Metodologias Ativas

Os métodos ativos vêm sendo abordados desde o final da década de cinquenta. Autores como Dewey (1959) e Freire (1967, 2014), que à época criticaram os métodos tradicionais de ensino, propunham uma educação contextualizada, que repensasse o modelo de educação que insere o aluno como um receptáculo de informações. (SARDEIRO & SOUZA 2018). Neste contexto, as metodologias ativas de ensino podem ser definidas como um conjunto de atividades que, articuladas e fundamentadas ocupam o estudante a fazer alguma tarefa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar de modo fundamentado sobre o que está fazendo (ALMEIDA, 2015).

Almeida (2015) afirma que o estudante deve ler, discutir, argumentar por meio da resolução de problemas, estimulando e fortalecendo sua autonomia intelectual. Já Guerra e Teixeira (2016) afirmam que as metodologias ativas de ensino são processos que incluem o estudante de forma ativa no ambiente relacionado a sua profissão, ainda na sua formação, estimulando a busca de soluções para problemas, a capacidade de exame, reflexão e produção de pesquisas.

Para Urias e Azeredo (2017) metodologias ativas estão fundamentadas na ativação do processo da aprendizagem por meio da interação do estudante com o assunto em estudo,

possibilitando ao aluno participar ativamente da aprendizagem por meio da prática e de exercícios próximos a realidade profissional.

As *International Education Standard 3* (IES), do International Federation of Accountants (IFAC), preconiza que o profissional contábil deve adquirir no mínimo cinco habilidades para desenvolvimento da profissão, são elas: (a) Habilidades Intelectuais; (b) Habilidades Técnicas e Funcionais; (c) Habilidades Pessoais; (d) Habilidades Interpessoais e de Comunicação; e (e) Habilidades de Gerenciamento Organizacional e de Negócios (IFAC, 2012). Tais competências e habilidades prescindem do desenvolvimento de estratégias pedagógicas para além dos métodos tradicionais de ensino, dada a dificuldade de fomentar, avaliar e reconduzir o comportamento humano tendo como instrumento a prática de métodos tradicionais como aula expositivas e provas. (IFAC, 2012)

As metodologias ativas de ensino estimulam a autonomia do aluno, pois instiga-o a procurar soluções para casos reais e práticos. Urias e Azeredo (2017) afirmam que a pedagogia problematizadora do educador brasileiro Paulo Freire (2014) visa à liberdade e à autonomia do aluno, pela qual a prática orientada pela teoria leva a reflexão a respeito dos problemas ou impasses da vida real.

Mitre (2008) afirma que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema ele examina, reflete e relaciona a sua história, sendo de grande contribuição para formação do espírito crítico e autonomia do estudante. Assim, a utilização de métodos ativos de aprendizagem leva a necessidade de mudança no papel do estudante, que precisa assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem (MARIN *et. al*, 2010).

No método de ensino passivo predominam aulas expositivas, ou seja, oral. O professor passa a matéria e o estudante a memoriza e repete mecanicamente o que absorveu, desse modo o elemento ativo é quem ensina, não quem aprende. Já nos métodos ativos o estudante utiliza estudos de caso, resolução de problemas e simulações, entre outras ferramentas, logo, o conhecimento não é apenas transmitido, mas sim construído (PEREIRA, NIYAMA E FREIRE, 2012, DA SILVA & BRUNI, 2012).

Mitre (2008) aponta que dentre as metodologias ativas, a Abordagem Baseada em Problema (PBL) foi um dos primeiros métodos publicados e “foi primeiramente instituída na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster (Canadá), na década de 1960”. Desde então tem sido difundido a PBL e outros métodos que compõe o cardápio de ferramentas ao ser incorporadas às estratégias de ensino para a aprendizagem ativa a exemplo do *Peer Instruction* (PI), Aprendizagem Baseada em Grupos (TBL), *Role Play*, dentre outros.

Outro método utilizado no ensino ativo foi definido por Mazur (1997), professor de física da Universidade de Harvard, que insatisfeito com os resultados alcançados pelos seus alunos, com a passividade e baixa atividade intelectual dos estudantes durante as aulas tradicionais de Física, desenvolveu, no ano de 1990, a *Peer Instruction* (PI). A PI é uma aprendizagem baseada em pares a define a leitura prévia de assuntos relativos à matéria, o professor realiza uma introdução ao assunto e posterior aplicação de *quizzes* em forma de teste que visa verificar o aprendizado, sem, contudo, atribuir uma nota definitiva ao aluno, em seguida os educandos são orientados pelos próprios pares e são realizados novos testes e se necessário, posterior exposição do docente acerca do tema (MAZUR, 1997).

Existe uma diversidade de metodologias diferenciadas que podem ser utilizadas Leal, Miranda & Casa Nova (2017) e a importância da utilização de estratégias diversificadas está no estímulo e envolvimento dos acadêmicos. Neste cenário, as metodologias ativas podem contribuir

com o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas aos cidadãos. (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2017)

Estudos Bibliométricos

Segundo Lima (1986) a bibliometria é definida como a análise estatística (com o uso de métodos matemáticos e estatísticos) dos processos de comunicação escrita, ou seja, da literatura científica, com o objetivo de analisar e descrever a extensão, crescimento e distribuição da bibliografia, bem como descrever a estrutura social dos grupos que produzem e utilizam a literatura científica.

Segundo Alvarado (1984) os principais métodos bibliométricos são: Lei de Bradford, Lei de Lotka e Lei de Zipf. A Lei de Lotka foi desenvolvida em 1926 e diz respeito a proporção entre produtividade da literatura científica e autores de assuntos científicos, afirmando que uma grande proporção da literatura é produzida por um pequeno número de autores (LIMA, 1986).

A Lei de Lotka afirma que um número restrito de pesquisadores produz muito em determinada área de conhecimento, enquanto um grande volume de pesquisadores produz pouco. A produção deste número reduzido de autores se iguala em quantidade ao desempenho de muitos autores que possuem baixo volume de publicação (LIMA, 1986). Assim a quantidade de pesquisadores que elaboram x trabalhos corresponde a $1/x^2$ daqueles que produzem meramente um trabalho e a proporção de todos os pesquisadores que criaram somente um trabalho é de aproximadamente 60%, equivale a dizer que poucos pesquisadores produzem muito enquanto que muitos pesquisadores produzem pouco. (LOTKA, 1926)

Lei de Zipf afirma que há correlação entre o número de palavras diferentes e a frequência de uso e concluiu que existe uma regularidade fundamental na seleção e uso das palavras e que um pequeno número de palavras é usado mais frequentemente, ou seja, a Lei de Zipf consiste em medir a frequência de aparecimento das palavras em vários textos, gerando uma lista ordenada de termos de uma determinada disciplina ou assunto (PINHEIRO, 1983). Para Quoniam (1992) a Lei de Zipf pode ser subdividida em dois aspectos que compõe a lei, o primeiro é o produto da ordem de série de uma palavra multiplicado pela frequência de ocorrência é aproximadamente uma constante e é representada pela expressão matemática: $K = R \times F$, onde K = constante; R = ordem das palavras; F = frequência das palavras; o segundo é que em um texto várias palavras de pequena frequência de ocorrência têm a mesma regularidade.

A Lei de Bradford diz respeito a relevância de periódicos que atuam em áreas específicas do conhecimento. De acordo com essa lei os artigos iniciais de um determinado assunto são submetidos a um número restrito de periódicos. A aceitação e publicação destes artigos incentivam outros pesquisadores deste assunto a encaminharem seus artigos para estes periódicos. Paralelamente outros periódicos observam o crescimento do assunto e iniciam a publicação de artigos sobre a temática, o que estimula o aumento do interesse sobre o assunto e seu respectivo desenvolvimento, tornando possível o estabelecimento de um núcleo de periódicos mais produtivos nessa área (MACHADO JUNIOR *et. al.* 2016).

Em resumo, as principais leis bibliométricas dizem respeito a produtividade de periódicos (Lei de Bradford), produtividade de autores (Lotka) e frequência de palavras-chave mais citadas (Lei de Zipf), conforme apontado na Figura 1.

Figura 1: Leis Bibliométricas.

Leis	Medida	Critério	Objetivo principal
Lei de Bradford	Grau de atração do periódico	Reputação do periódico	Identificar os periódicos mais relevantes e que dão maior vazão a um tema em específico
Lei de Zipf	Frequência de palavras-chave	Lista ordenada de temas	Estimar os temas mais recorrentes relacionados a um campo de conhecimento
Lei de Lotka	Produtividade autor	Tamanho-frequência	Levantar o impacto da produção de um autor numa área de conhecimento

Fonte: Chueke e Amatucci (2015).

Outra lei também estudada é do Elitismo de Price afirma que 1/3 das publicações seja resultante de 1/10 dos autores. Assim, o número de membros do seletor número de pesquisadores que publicam corresponde à raiz quadrada do número total de autores, que é responsável por metade dos estudos (MACHADO *et al.*, 2014).

Em bibliometria existem diversos métodos de análise, como o de citação, geralmente utilizado para identificar as ligações intelectuais entre os autores e as publicações. A análise de citação pode ser realizada usando várias técnicas, como acoplamento bibliográfico, análise de citação de documentos ou autores e análise de co-ocorrência de palavras. O acoplamento bibliográfico é uma técnica para medir a similaridade das duas fontes de documentos utilizando-se da contagem do número de referências bibliográficas comuns (MACHADO JUNIOR *et. al*, 2016). A análise de co-ocorrência de palavra é realizada a partir de um conjunto específico de artigos de periódicos em uma área de pesquisa e verifica-se a frequência das palavras nas publicações, conforme observado na Figura 2.

Figura 2: Técnicas de Análise Bibliométricas

Técnica	Dados Empregados	Relações
Bibliographic Coupling	Autor, Trabalho ou Periódico	Referencias comuns a um mesmo autor
Co-Author	Autor, País ou Instituição	Co-autoria
Co-citação	Autor, Trabalho ou Periódico	Citações diferentes em um mesmo trabalho
Co-Word	Palavra-chave ou palavra extraída do abstract	Ocorrencia conjunta de dois termos

Fonte: Cobo *et al.* (2011).

O método de *Bibliographic Coupling* conecta autores, documentos e revistas baseado no número de referências que compartilham, direcionando os *fronts* de pesquisa. Já o método *Citation* estima a influência de autores, documentos e revistas pelo número de citações. O método de *co-citation* conecta diferentes autores, documentos e revistas baseado nas aparições em conjunto na lista de referência obtida através das bases de dados. A estratégia metodológica do *co-authorship* conecta autores que são coautores de um ou mais artigos. Já a análise *co-word* verifica as palavras mais frequentes nos títulos e abstracts de artigos e livros (ALVES *et al*, 2017).

Os estudos bibliométricos também podem ser associados a análises alternativas por meio da leitura completa dos artigos, por meio da análise de inferência para se averiguar os desenhos metodológicos adotados, as bases de dados utilizadas, os resultados alcançados, dentre outros aspectos (IKUNO; NIYAMA, 2012).

Estudos Correlatos

Foram realizadas pesquisas sobre estudos bibliométricos anteriores em MAEC em agosto de 2018 em algumas das principais bases científicas, como *Scopus*, *Scielo*, *Directory of Open Access Journals*, *Web of Science* (WOS) e também em plataformas de buscas de pesquisas científicas como Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico e não foram encontrados estudos bibliométrico anteriores em MAEC.

Foram evidenciados estudos correlatos como a pesquisa de Dos Santos, Gaspari & Marques (2016) que trata de uma investigação bibliométrica sobre métodos de ensino em contabilidade de um modo geral, cujo resultado foi a identificação por meio da Lei de Bradford das produções científicas sobre metodologias de ensino em contabilidade.

Dos Santos, Gaspari & Marques (2016) comentam que o objetivo inicial da pesquisa era as metodologias ativas de ensino aplicadas a contabilidade, porém, ao longo da pesquisa foi constatado que são pouquíssimas as publicações científicas sobre MAEC, o que motivou a alteração do objetivo para a análise das metodologias de ensino aplicadas a contabilidade de forma geral. Tal pesquisa foi realizada nos principais periódicos de educação, contabilidade e nos principais congressos de contabilidade.

Huber, Law e Khallaf, (2017) investigam o uso das metodologias ativas no curso de contabilidade na disciplina de contabilidade financeira introdutória na *Youngstown State University* no estado de Ohio, EUA. Utiliza para tanto atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir de materiais elaborados pelos professores, alternando a realização de entrevistas um usuário das demonstrações contábeis com a compreensão do seu uso e a escrita de um artigo sobre a implementação de controles internos em uma empresa. Os resultados indicam que o aprendizado parece ser mais eficaz no desenvolvimento de muitas das principais competências e conjuntos de habilidades do mundo. Além disso, as taxas de aprovação no curso aumentaram em 12% após a adoção das inovações de aprendizado (HUBER; LAW; KHALLAF, 2017).

Um estudo bibliométrico sobre metodologias ativas de ensino foi realizado por Ronconi e Bernini (2017) na medicina, no período de janeiro a agosto de 2017 na base científica *Scielo*, onde foram encontrados doze artigos sobre a temática, identificando a predominância do método de Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP), onde cerca 58% dos artigos eram originais e 75% sobre ABP. Logo, a pesquisa bibliométricas de Ronconi e Bernini (2017) corrobora com a afirmação de que as metodologias ativas são mais utilizadas em outras ciências do que na ciência contábil.

Um estudo realizado pelos autores Freire, Niyama e Pereira (2012) teve como propósito verificar os métodos de ensino utilizados nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Distrito Federal (DF) que permitem a construção do conhecimento sobre as normas internacionais de contabilidade no Curso de Ciências Contábeis. Um dos objetivos específicos foi de identificar os métodos de ensino mais utilizados na área de ciências contábeis a luz de autores como Paulo Freire e Libâneo da área de educação. Para a realização da pesquisa foram aplicados questionários a 745 estudantes de Cursos de Ciências Contábeis de 12 IES do Distrito Federal, possibilitando verificar o método de ensino mais utilizado. Para a verificação de possível associação entre os métodos de ensino e a construção de conhecimentos específicos da convergência foi realizado teste de correlação de Pearson e Spearman. Conclui-se que a metodologia de ensino predominante nas IES do DF é o tradicional. Assim o estudo não identifica associações entre o uso de metodologias inovadoras ou ensino ativo na conjuntura estudada.

Aspectos Metodológicos

Considerando o objetivo de mapear a produção científica internacional sobre *metodologias ativas do ensino em contabilidade*, este estudo classifica-se como de caráter descritivo, uma vez que a pesquisa pretende proporcionar uma visão abrangente sobre uma determinada temática (GIL, 1995; MATIAS-PEREIRA, 2012). O método de pesquisa é bibliométrico, o qual utiliza métodos matemáticos e estatísticos aplicados a avaliação da literatura, portanto, esta pesquisa é de abordagem quantitativa. (GLÄNZEL, 2002; ROUSSEAU, 1998; VANTI, 2002). Para Richardson (2008) o método quantitativo de estudo é utilizado quando o pesquisador deseja obter o melhor entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno.

Devido ao crescente número de publicações científicas, é necessário o uso de mecanismos para mensurar a qualidade acadêmico-científica das publicações e dos autores, destacando os pesquisadores e instituições com publicações de qualidade. Com este intuito foram utilizados o Índice *H-index*, o número de publicações por autor (primeiro autor de cada artigo) e número de citações de cada autor na base *Scopus*.

O fator de impacto (FI) JCR que é um índice utilizado para avaliação da qualidade das publicações nas mais variadas instâncias de um periódico, sendo calculado anualmente pelo *Institute for Scientific Information/Thompson Scientific Reuters*. O cálculo do JCR leva em consideração o número de citações recebidas pelos artigos de um periódico em determinado ano em comparação com as citações recebidas nos dois anos anteriores dividido pelo número de artigos publicados pelo periódico no mesmo período. É útil para avaliar a qualidade de um periódico, mas não é eficiente para avaliação da qualidade de um artigo específico (THOMAZ; ASSAD; MOREIRA, 2010). Além disso, foram utilizados dados gerados pelo *SCImago Journal e Country Rank (SJR)*, um portal que inclui os periódicos e os indicadores científicos dos países a partir das informações contidas no banco de dados *Scopus®* (Elsevier BV). Os indicadores extraídos das ferramentas disponíveis permitem a análise de domínios científicos de dados de citações e periódicos extraídos de mais de 34.100 títulos de mais de 5.000 editores internacionais e métricas de desempenho de países de 239 países em todo o mundo a partir de 1996 até 2017. O SCImago é um grupo de investigação do Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), Universidade de Granada, Extremadura, Carlos III (Madrid) e Alcalá de Henares, dedicado à análise, representação e recuperação de informação através de técnicas de visualização (Scimago, 2018).

Coleta de Dados

Foi realizado um levantamento sobre todos os artigos sobre a temática MAEC disponíveis na base científica internacional *Scopus* entre os anos de 1980-2017. A escolha desta base de dados é justificada pela conceituação e aceitação no mundo científico, além de possuir maior quantidade de artigos científicos em MAEC em relação a outras bases, nove artigos, frente a apenas quatro artigos na base *Web of Science*, o que possibilitou a obtenção de uma amostra mais representativa possível.

Na coleta dos dados foram pesquisados artigos com os termos *active methodologies in accounting education* (metodologias ativas de ensino em contabilidade) no título e nas palavras-chave e classificados nas áreas científicas *Business, Management and Accounting* (Negócios, Gestão e Contabilidade) e *Social Sciences* (Ciências Sociais).

Após a pesquisa dos artigos na base *Scopus* foi realizado a seleção dos que atendiam aos requisitos do estudo que são apresentados na Figura 3.

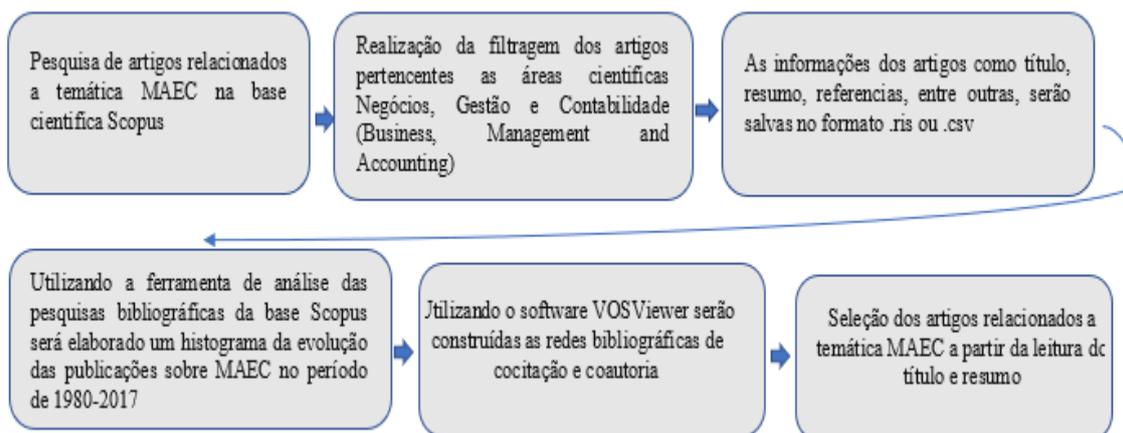
Figura 3: Critérios de Seleção dos Artigos

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
A temática está relacionada a MAEC- títulos, palavras-chave, ferramentas de metodologias ativas utilizadas na pesquisa e objetivos. Estas informações serão obtidas a partir da leitura sistemática dos títulos e resumos do artigo.	A temática não está relacionada a MAEC.
Artigo científico	Não ser artigo científico
Trabalho de pesquisa	Trabalhos que não são pesquisa
Publicação deve estar disponível gratuitamente para leitura ou pelo menos seu resumo.	Publicação nem resumo estão disponíveis
Trabalho escrito no idioma em inglês	Trabalho em idioma diferente do inglês
A data de publicação dos artigos deve estar entre os anos 1980-2017	Data diferente da definida

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020)

Para a identificação e seleção dos artigos com a temática relacionada a MAEC foi realizada a leitura dos títulos e *abstract* dos artigos encontrados na pesquisa. Todos os artigos utilizados nesta pesquisa tratam de estudos sobre MAEC, porém, esta informação não está explícita no título de alguns artigos, pois tratam de ferramentas de metodologias ativas, como ABP, estudos de casos, uso de jogos, métodos inovadores, inovação, ensino ativo, entre outras. Através da leitura dos *abstracts* e palavras-chave foi possível identificar os que tratam da temática MAEC. Com o intuito de manter o objetivo desta pesquisa, o estudo das MAEC na literatura internacional, foram selecionadas apenas artigos publicados no idioma inglês, pois este é o idioma predominante no meio científico internacional. O fluxo da coleta e seleção dos dados é apresentado na Figura 4:

Figura 4: Fluxo das etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos Autores (2020).

Após a seleção dos artigos, os dados foram salvos da base Scopus em um arquivo com a extensão “.csv” (*comma-separated values*), utilizando a opção disponível na própria base, para a posterior realização do processamento dos dados pelo software *VOSViewer*, versão 1.6.8 e construção das redes bibliométricas.

As leis de Zipf, Bradford e Lotka, foram verificadas diante dos dados coletados. A Lei do Elitismo de Price não será relacionada uma vez que optou-se em utilizar, nesta pesquisa, a Lei de Lotka, por focar a produtividade de autores.

Como ferramenta de suporte ao processo de análise dos artigos, foi realizada a leitura dos artigos para compreender os objetivos, metodologia e resultados dos estudos, ou seja, são apresentados os principais assuntos abordados nos artigos internacionais sobre MAEC. Tais informações são apresentadas nos resultados.

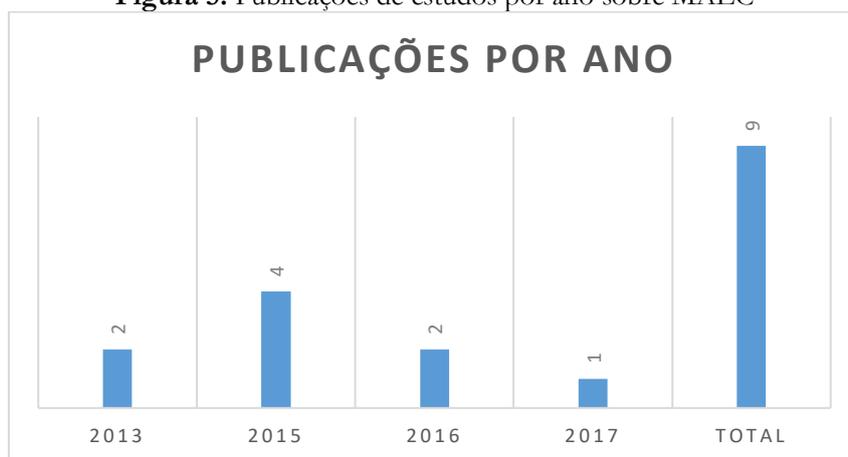
Resultados e Discussão

Análise Bibliométrica

A pesquisa encontrou nove artigos publicados sobre a temática MAEC entre os anos de 1980-2017: o primeiro foi publicado no ano de 2013, o que mostra que a temática é pouco explorada e só passou a ser estudada recentemente no meio científico internacional, portanto, é uma área de estudo contemporânea da ciência contábil.

A partir de 2013, ano da publicação dos primeiros estudos em MAEC, surgiram novos estudos, o que corrobora com a Lei de Bradford que afirma que após as primeiras publicações sobre determinado assunto outros pesquisadores e periódicos são motivados a publicarem novos estudos sobre o mesmo assunto até chegarem ao ponto de alguns periódicos serem proeminentes neste assunto. (PINHEIRO, 1983; ALVARADO, 1986; SANTOS; GASPARI, 2016; MACHADO JUNIOR *et. al*, 2016). A distribuição do número de publicações sobre MAEC por ano é apresentada no Figura 5:

Figura 5: Publicações de estudos por ano sobre MAEC



Fonte: Elaborado pelos Autores (2020)

A partir da análise da citação das fontes, foi constatado que apenas dois dos periódicos encontrados publicou mais de um estudo: o *Meditari Accountancy Research* do Reino Unido e a *Revista Education XX1* da Espanha, cada periódico com duas publicações (Figura 6). Tais dados corroboram com a Lei de Bradford, a qual descreve que os periódicos mais importantes em uma determinada área dão mais vazão a um tema em específico. A importância do periódico pode ser evidenciada nos dados coletados pelo ranking de periódicos com maiores fatores de impacto, dentre os quais os periódicos encontrados nesta pesquisa são listados na Plataforma *SCImago* compoento as melhores métricas do ano de 2017. Os dados de 2018 ainda não estão disponíveis até o presente momento de realização desta pesquisa.

Figura 6: Periódicos que publicaram os estudos



Fonte: Elaborado pelos Autores (2020).

Os achados relativos a lei de Bradford, relacionam-se aos estudos de Pinheiro (1983), Alvarado (1986), Dos Santos, Gaspari & Marques (2016) e Machado Junior *et. al* (2016), os quais também evidenciam tais relações.

As *co-word* dos artigos foram correlacionadas com o uso do software VOSViewer, onde foi verificado que as palavras-chave mais utilizadas são *accounting education* (educação contábil), *accounting exercise* (exercício de contabilidade) e *active learning* (aprendizagem ativa), ou seja, a análise da co-ocorrência da frequência das palavras nos artigos mostra quais são as mais frequentes. Este achado vai ao encontro da Lei de Zipf que afirma que um pequeno número de palavras é citado com mais frequência ao passo que um grande número de palavras é citado com pouca frequência, conforme descrito nos estudos de Chueke e Amatucci (2015) e Alvarado (1984). A relação entre as palavras-chave e apresentada na Figura 7.

Figura 7: Teia de relações entre as palavras-chave

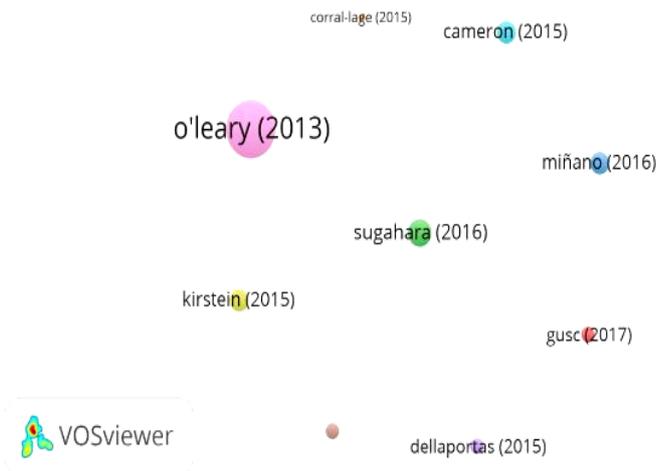


Fonte: Elaborado pelos Autores (2020).

É possível observar a formação de dois clusters sendo um relacionado à educação contábil em um contexto que interliga as práticas contábeis em especial a auditoria ao ensino e a pesquisa no contexto da educação contábil, um exemplo deste agrupamento é o artigo de Dellaportas e seus coautores que evidenciam as perspectivas do ensino ativo aplicada às necessidades de formação do contador. Já o cluster relaciona-se ao uso das MEAC's em experimentos em sala de aula, os quais enfocam especialmente as áreas de gestão de negócio e de sustentabilidade.

A partir da análise das citações dos estudos foi identificado que o estudo mais citado é de O'Leary e Stewart (2013), com o título *The Interaction of Learning Styles and Teaching Methodologies in Accounting Ethical Instruction* (A Interação de Estilos de Aprendizagem e Metodologias de Ensino na Instrução Ética Contábil), logo, é o de maior impacto, com os demais sendo citados com menor frequência. Essa descoberta está de acordo com a Lei de Lokta, que afirma que os estudos mais relevantes são publicados por um pequeno número de autores, conforme apontam Alvarado (1984) e Lima (1986). O resultado das citações é apresentado na Figura 8:

Figura 8: Relação dos estudos mais citados em MAEC



Fonte: Elaborado pelos Autores (2020).

Os países dos periódicos com as publicações dos estudos são: a Austrália (01), a Espanha (02), a Venezuela (01), o Reino Unido (05). Portanto, o Reino Unido é onde predomina as publicações em MAEC. Contudo, a contagem dos locais de realização dos estudos são: Austrália (03), Espanha (03), África do Sul (01), Holanda (01) e Japão (01), conforme enfatizado na Figura 9.

Figura 9: Local da Realização dos Estudos.



Fonte: Elaborado pelos Autores (2020).

Observa-se ainda, através da leitura dos trabalhos em análise, a predominância do uso da metodologia PBL de ensino ativo dos estudantes em 22,2 % dos estudos, as demais pesquisas (62,5%) em menor frequência abordam outros métodos ativos.

Pode-se constatar ainda que existem oportunidades de pesquisa envolvendo as metodologias ativas, uma vez que com o desafio da aprendizagem continuada envolvendo a profissão contábil e a necessidade de intensificação da ensino e aprendizagem no atual contexto da internacionalização das normas contábeis sinalizam vertentes que poderão ser pesquisadas e praticadas pelos professores e alunos da área em questão.

Os estudos de Freire, Niyama e Pereira (2012) já haviam identificado a predominância massiva do ensino tradicional relacionado às *International Financial Reporting Standards* (IFRS) no DF e pode-se constatar que na literatura internacional envolvendo a educação contábil e as metodologias ativas são raros os assuntos que abordam sobre o tema, apesar da crescente necessidade de explorá-lo.

De acordo com os dados elaborados com o uso da Plataforma SJR na área de Negócios, Gestão e Contabilidade entre os anos de 1996 a 2017, foram publicados 1.129.461 documentos com um total de 11.920.843 citações no período, entretanto, a área específica de contabilidade dentre as dez inclusas neste segmento, as quais contemplam as temáticas vinculadas ao Marketing, Gestão Recursos Humanos, Gestão Tecnológica e Inovação, Gestão e Estratégia, dentre outras a área de Contabilidade está entre as duas com menores números de publicações no mundo juntamente com a área de Turismo, Entretenimento e Gestão de Hotelaria. (SCIMAGO, 2018). Vale observar que o país com o maior número de citações EUA, no entanto o Reino Unido se destaca com o maior número de produções e com maior número de periódicos na área de Contabilidade com fator de impacto SJR mais elevados. Ao se comparar a produção de documentos por continentes na área de contabilidade, observa-se que a produção contábil se concentra na Europa conforme dados SCImago (2018). Ao realizar a triagem dos periódicos em Contabilidade mais bem ranqueados no sistema SJR, num total de 137 revistas mais bem-conceituadas, somente quatro trazem a Educação como um dos enfoques nos descritores e somente o periódico *Meditari Accountancy Research* está relacionado no ano de 2017.

Principais assuntos abordados nos artigos internacionais sobre MAECs

O'Leary e Stewart (2013) realizaram um estudo com alunos de contabilidade utilizando questionários para verificar se a preferência da maioria dos alunos é por métodos ativos ou passivos. O estudo concluiu que os professores devem avaliar os estilos de aprendizagem dos alunos antes de decidirem sobre os métodos a serem utilizados.

Ballester e Guerrero (2013) destacam a importância dos métodos ativos no atual estágio da educação contábil, pois o ensino passivo já não atende as demandas do atual mundo dos negócios, destacando o uso de questionários como método ativo. O estudo foi realizado com 543 alunos da Universitat Autònoma de Barcelona. Após a utilização de questionários o desempenho acadêmico dos alunos foi avaliado através de estatísticas, concluindo que o desempenho melhorou. Portanto, questionários podem ser utilizados método ativo de aprendizagem.

Cameron *et al.* (2015) utilizou questionários para identificar a preferência dos métodos de aprendizagem (ativo ou passivo) de alunos de contabilidade. O resultado do estudo mostra que a maior parte dos alunos avaliados têm preferência por metodologias passivas e que antes de determinar qual metodologia será utilizada é necessário identificar o perfil de preferência dos alunos, para a maximização do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo de Kirstein e Kunz (2015) foi realizado em uma universidade sul-africana e constatou que metodologias ativas podem ser utilizadas com sucesso em cursos da área contábil com grandes quantidades de alunos. Este estudo aborda vários métodos de aprendizagem ativa, principalmente por meio da prática, simulações, resolução de problemas, ou seja, há predominância do uso do PBL. Tal estudo foi realizado através do método pesquisa ação.

Dellaportas (2015) realizou um estudo da literatura sobre educação contábil para destacar a importância do ensino da contabilidade de forma ativa para a tomada de decisões e desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.

O estudo de Corral-Lage et al. (2015) teve como objetivo identificar as resistências na utilização de metodologias ativas. Através de processos empíricos foi constatado que a resistências dos professores em aderir a novos métodos e os receios dos alunos em expor suas opiniões são os principais obstáculos na adoção de métodos ativos.

Sugahara et al. (2016) utilizou um método experimental com aplicação de exercícios contábeis em um grupo experimental com 90 estudantes e 133 alunos designados para o grupo de controle não participaram do Exercício Contábil. Os resultados indicam que o método forneceu estímulos para manter a motivação de aprendizado dos alunos.

Miñano et al. (2016) apontam que no atual contexto universitário europeu após a criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EHEA) do Tratado de Bolonha e a necessidade de relacionar a prática real e a teoria acadêmica, demandam novas estratégias para melhorar o ensino de qualidade no fim de aumentar a motivação e aprendizagem dos alunos. O estudo aborda o uso de recursos multimídia pelos estudantes (vídeos, testes, exercícios práticos, estudos de caso, blogs, leituras adicionais, etc) desenvolvidos por professores do Departamento de Contabilidade da Faculdade de Economia e Administração de Empresas da Universidade Complutense de Madri e foram aplicados nas disciplinas de Contabilidade Financeira I e Contabilidade Analítica. Os questionários aplicados aos alunos participantes da pesquisa mostram que a maioria dos alunos acha que a utilização dos recursos midiáticos tais como vídeos foram muito úteis e motivadores.

O estudo de Guck e Veen-Dirks (2017) utilizou o método PBL, solicitando a alunos de cursos de negócios a criação de uma solução para um problema de sustentabilidade em uma organização. O artigo descreve a introdução da sustentabilidade em uma contabilidade curso através de uma abordagem de aprendizagem ativa realizado no curso de contabilidade gerencial para 450 estudantes de negócios. Diversas ferramentas foram sugeridas para auxiliar os alunos na obtenção de uma visão sobre as consequências financeiras e sociais em busca de uma solução. Os resultados evidenciam que o uso da metodologia se mostrou encorajadora e que esta efetivamente melhorou a compreensão dos alunos sobre questões de sustentabilidade. A figura 10 apresenta o resumo dos resultados expressos acima.

Figura 10: Síntese dos Resultados das Pesquisa

Título	Autores	Ano	Resultados
Accounting for sustainability: an active learning assignment	Guck e Veen-Dirsk	2017	Utilizou o PBL junto ao Curso de Ciências Contábeis para solução de problemas relacionados à sustentabilidade tendo obtido melhora no envolvimento dos alunos.
Multimedia teaching resources for financial accounting in bilingual degrees	Miñano <i>et al.</i>	2016	Verificou-se que o uso das metodologias ativas no ensino pode contribuir com a motivação dos alunos.

The effect of body-movement teaching, learning motivation and performance	Sugahara <i>et al.</i>	2016	Constatou-se aumento da motivação e melhoria no desempenho com o uso de métodos ativos.
Resistance to active methodology teaching (ABP): Empirical evidence in accounting	Corral-Lage <i>et al.</i>	2015	Evidencia a resistência dos professores na adoção de novos métodos e o receio dos alunos e expor sua opinião sobre os métodos são os principais obstáculos no ensino de métodos ativos
Student-centred approach to teaching large classes: Friend or foe?	Kirstein e Kunz	2015	Evidencia que diversos métodos de aprendizagem ativa podem ser utilizados na contabilidade e verificou-se a predominância do uso do PBL
The Importance of Understanding Student Learning Styles in Accounting Degree Programs	Cameron <i>et al.</i>	2015	Identificou que os alunos investigados tinham preferência pelos métodos passivo e recomenda a identificação do perfil dos estudantes antes da aplicação da metodologia
Reclaiming ‘Sense’ from ‘Cents’ in Accounting Education	Dellaportas	2015	Destaca a importância do ensino ativo da contabilidade para a formação do estudante, para a tomada de decisão e desenvolvimento do espírito crítico
The Interaction of Learning Styles and Teaching Methodologies in Accounting Ethical Instruction	O’Leary e Stewart	2013	O estudo conclui que o professor deve avaliar os estilos de aprendizagem dos alunos antes de decidir sobre o método
Using questionnaires in financial accounting	Ballester e Guerrero	2013	Verificou que houve a melhoria no desempenho dos alunos após o emprego de métodos ativos.

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020).

A Figura 11, apresenta a relação dos artigos sobre MAECs, ano de publicação, fator de impacto e número de citações.

Figura 11: Artigos sobre MAECs e informações complementares

Título	Ano	Fator de impacto (SJR)	Citações (Scopus)
Accounting for sustainability: an active learning assignment	2017	0,91	1
Multimedia teaching resources for financial accounting in bilingual degrees	2016	1,05	2
The effect of body-movement teaching, learning motivation and performance	2016	1,09	3
Resistance to active methodology teaching (ABP): Empirical evidence in accounting	2015	0	0
Student-centred approach to teaching large classes: Friend or foe?	2015	0,38	3
The Importance of Understanding Student Learning Styles in Accounting Degree Programs	2015	0,38	2
Reclaiming ‘Sense’ from ‘Cents’ in Accounting Education	2015	0,24	1

The Interaction of Learning Styles and Teaching Methodologies in Accounting Ethical Instruction	2013	2,0	14
Using questionnaires in financial accounting	2013	0	1

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020).

Dados da plataforma SCImago (2018) mostram detalhes sobre os artigos, como autor, periódico de publicação, ano da publicação, número de citações e fator de impacto. O artigo “*The Interaction of Learning Styles and Teaching Methodologies in Accounting Ethical Instruction*” dos autores O’Leary e Stewart (2013), possui o maior fator de impacto com o maior número de citações, o qual conforme aduzido discorre sobre as preferências entre os estudos ativos e passivos e os estilos de aprendizagem dos alunos, seguido dos artigos Sugahara et al. (2016) e de Miñano et al. (2016), ambas produções sobre os potenciais efeitos motivacionais das MAEC’s.

Para destacar a produção científica dos autores dos artigos sobre MAECs foram identificados na Figura 12 o *b-index*, número de artigos e total de citações. Em artigos com mais de um autor foi utilizado o critério de pesquisa das informações apenas o primeiro autor do artigo. Esse critério é justificado pela necessidade de apresentar informações de forma objetiva, pois se todos os autores dos artigos fossem citados teríamos muitas informações, dificultando a associação de forma rápida dos autores com os artigos.

Figura 12: Informações sobre a produção científica dos autores

Autor	h -index	Total de artigos	Total de citações
Corral-Lage	1	2	2
Gusc	1	2	2
Miñano	1	1	2
Kirstein	2	4	9
Ballester	3	7	16
Cameron	3	7	26
O’Leary	6	17	129
Sugahara	6	18	144
Dellaportas	10	32	283

Fonte: Elaborado pelos Autores (2020).

Conforme verificado na Figura 12, os autores com os maiores fatores de impacto são os que possuem os maiores números de citação a exemplo de Dellaportas, Sugahara e O’Leary. Neste índice o autor Dellaportas se destaca com a produção que sustenta a relevância das MAEC’s para a tomada de decisão e desenvolvimento do espírito crítico. Diante disso, evidencia-se a preocupação com o desenvolvimento científico da educação contábil, uma vez que a educação é considerada enquanto fator estratégico no desenvolvimento das economias nacionais, conforme assinalados por Caração *et al.*, (1996), Hazelkorn (2011) e Slaughter e Leslie, (1997) e Sardeiro & Souza (2019). Tendo em vista o perfil demandado internacionalmente pelos profissionais contábeis em seu conjunto de competências e habilidades interpessoais, pessoais, comunicacionais, científicas, técnicas dentre outras ratificadas pelo IFAC (2012) a abordagem do uso das metodologias ativas na educação contábil, seja na prática pedagógica, seja na aprendizagem profissional e ou abordagem científica. Percebe-se ainda que os outros autores mais expressivos no indicador *b-index*, Sugahara e O’leary, também estão presentes nos maiores indicadores SJR.

Considerações Finais

Objetivo geral deste estudo foi a descrição do panorama da literatura científica internacional sobre a temática metodologias ativas no ensino na contabilidade através de métodos de pesquisa bibliométricos com o auxílio de ferramentas de tecnologia da informação. Verificou-se que os

primeiros estudos em MAEC só foram publicados em 2013, e após 2015 a quantidade de publicações diminuiu, com apenas uma publicação em 2017. Encontrou-se um total de apenas nove artigos publicados entre os anos de 1980 a 2017. Deste modo, observa-se que a educação contábil e as metodologias ativas, possuem pouca expressividade de publicação apesar da importância e contemporaneidade do tema. Conforme apontam os estudos de Dos Santos, Gaspari e Marques (2016), Da Silva e Bruni (2017), Freire, Niyama e Pereira (2012), Guerra e Teixeira (2016) que afirmam que as metodologias ativas são pouco utilizadas na contabilidade.

As leis de Bradford, Zipf e Lotka puderam ser evidências neste estudo. Os achados identificaram relação da Lei de Lotka na pesquisa, pois os estudos maiores indicadores relevantes são publicados por um pequeno número de autores com maior impacto de produção, a exemplo dos resultados deste estudo que apontam os pesquisadores Dellaportas, O'Leaty, Sugahara e Miñano como os autores com estudos mais relevantes e com maior número de citações e ou impacto. Tais resultados corroboram com as afirmações de Alvarado (1984) e Lima (1986) e Chueke e Amatucci (2015).

A lei de Bradford foi verificada no trabalho a partir da análise dos periódicos mais relevantes: o *Meditari Accountancy Research e Education* XX1 possuem o maior número de artigos na área e maiores fatores de impacto da produção científica, conforme verificado em nos trabalhos de Pinheiro (1983), Alvarado (1986), Dos Santos, Gaspari & Marques (2016) e Machado Junior *et. al.* (2016).

Já a Lei de Zipf é evidenciada por Chueke e Amatucci (2015) e Alvarado (1984), e refere-se a frequência das palavras-chave pode ser constatada ao se verificar que as palavras com ocorrência mais frequente foram formam dois clusters em que um se reporta a educação contábil em um contexto mais amplo e outro núcleo relaciona-se a experimentação de métodos ativos nas áreas de negócio e de sustentabilidade.

Os dados corroboram com os achados dos relatórios da Plataforma SCImago (2018), que evidenciam que a produção científica na área contábil é pouco expressiva na área de negócio, situando-se nas duas últimas colocações no segmento da ciência gerencial no período de 1996 a 2017, sendo a maior quantidade de produções atribuídas ao continente europeu, com destaque para o Reino Unido, e o maior número de citações para os EUA. Os dados da SCImago (2018) que ranqueia os periódicos com maiores fatores de impacto na área específica de contabilidade em 137 revistas, apontam que somente quatro periódicos possuem a educação com um dos enfoques nos seus descritores, destes, três periódicos vinculam-se ao Reino Unido e um à Espanha.

Assim outros estudos podem focar os periódicos com maior relevância no que tange ao fator de impacto e realizar a leitura pormenorizada do corpo dos artigos com o intuito de verificar se o tema está sendo tratado no texto. Outras sugestões de estudos podem abordar a produção científica bibliométrica em outras bases de dados na área de Negócios e Administração como um todo para se avaliar se existe um crescimento da abordagem do tema MAEC nas outras subáreas da Administração. Podem ser realizados ainda estudos que abordem somente os periódicos brasileiros na área de negócios.

Há uma forte associação entre o desenvolvimento econômico das nações e os fatores relacionados ao desenvolvimento do sistema educacional, verificados em Caraça et al., (1996), Hazelkorn (2011), Slaughter e Leslie, (1997) e Sardeiro & Souza (2019). Neste sentido, a contabilidade é uma profissão que vivencia as demandas das economias locais e globais de forma simultânea, assim a educação contábil se dispõe como uma importante pauta no mundo acadêmico e profissional. O perfil demandado pelos profissionais contábeis internacionalmente invoca características comportamentais e atitudinais, as quais possuem limitações de serem desenvolvidas com o ensino tradicional. Assim este estudo lança as bases para as referências do uso dos MAEC internacionalmente na área contábil de forma a contribuir com a educação contábil brasileira.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de. Aprendizagem na educação superior: a auto-trans formação do estudante na Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning-PBL). 2015.
- ALVARADO, Rubén Urbizagástegui. A bibliometria no Brasil. **Ciência da informação**, v. 13, n. 2, 1984.
- APOSTOLOU, Barbara et al. Accounting education literature review (2016). **Journal of Accounting Education**, v. 39, p. 1-31, 2017.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, DG de. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. In: **Anais International Conference on Engineering and Technology Education, Cairo, Egito**. 2014. p. 110-116.
- BALLESTER, Carmen Pilar Martí; GUERRERO, Neus Orgaz. Análisis del uso de cuestionarios en contabilidad financiera. **Educación XX1**, v. 17, n. 1, p. 271-290, 2014.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom**. 1991 **ASHE-ERIC Higher Education Reports**. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991.
- CAMERON, Robyn et al. The importance of understanding student learning styles in accounting degree programs. **Australian Accounting Review**, v. 25, n. 3, p. 218-231, 2015.
- CARAÇA, João MG; CONCEIÇÃO, Pedro; HEITOR, Manuel V. Uma perspectiva sobre a missão das universidades. **Análise social**, p. 1201-1233, 1996.
- CHUEKE, Gabriel Vouga; AMATUCCI, Marcos. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. **Internext**, v. 10, n. 2, p. 1-5, 2015.
- COBO, Manuel J. et al. Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. **Journal of the American Society for information Science and Technology**, v. 62, n. 7, p. 1382-1402, 2011.
- CORRAL-LAGE, Javier et al. Factores de resistencia ante el ABP: evidencia empírica en contabilidad. **Opción**, v. 31, n. 4, p. 328-351, 2015.
- DA SILVA, Uilcleides Braga; BRUNI, Adriano Leal. O que me ensina a ensinar? Um estudo sobre fatores explicativos das práticas pedagógicas no ensino de contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 11, n. 2, 2017.
- DELLAPORTAS, Steven. Reclaiming ‘sense’ from ‘cents’ in accounting education. **Accounting Education**, v. 24, n. 6, p. 445-460, 2015.
- DEWEY, John. Vida e Educação; tradução e estudo preliminar de Anísio S. **São Paulo, Melhoramentos (Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar)**, 1959.
- DOS SANTOS, Luis Augusto FERREIRA; GASPARI, Sylvia Schettini Longo CALDAS; MARQUES, Marcus DE SOUSA. Pesquisa Bibliométrica sobre os Métodos De Ensino Em Contabilidade. **Caderno de Administração**, v. 24, n. 2, p. 60-71, 2016.
- Silva, Leonardo F., Sardeiro, Luciana da S. M., Souza, Paulo Vítor de S., Silva, Vivian de Cássia. (2020). MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS NO PARÁ. **Revista Querubim**—Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais—Ano16— nº 42 – v. 9 – Outubro— 2020—ISSN:1809-3264 9. 28-36.
- FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Obra de Paulo Freire; Série Artigos**, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREEMAN, Scott et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, v. 5, 1995.

- GLANZEL, Wolfgang. Bibliometrics as a research field a course on theory and application of bibliometric indicators. 2003.
- GUERRA, Cicero Jose Oliveira; TEIXEIRA, Aridelmo José Campanharo. Os impactos da adoção de metodologias ativas no desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis de instituição de ensino superior mineira. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 4, p. 380-397, 2016.
- GUSC, Joanna; VAN VEEN-DIRKS, Paula. Accounting for sustainability: an active learning assignment. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, 2017.
- HAZELKORN, Ellen. **Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence**. Springer, 2015.
- HUBER, Marsha; LAW, Dave; KHALLAF, Ashraf. Active learning innovations in introductory financial accounting. In: **Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations**. Emerald Publishing Limited, 2017.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS, IFAC. (2012). International Education Standard IES3 – Professional skills and general education, 2012. Recuperado de www.ifac.org/sites/default/files/publications/files/ies-3-professional-skills.pdf
- IKUNO, L. M.; NIYAMA, J. K.; BOTELHO, D. R.; SANTANA, C. M. Contabilidade internacional: uma análise da produção científica nos principais periódicos internacionais da área-2000 A 2009. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 15, n. 6, p. 42-163, 2012.
- KIRSTEIN, Marina; KUNZ, Rolien. Student-centred approach to teaching large classes: Friend or foe?. **Meditari Accountancy Research**, 2015.
- LOTKA, Alfred J. The frequency distribution of scientific productivity. **Journal of the Washington academy of sciences**, v. 16, n. 12, p. 317-323, 1926.
- LARA, Flávio Luiz et al. Panorama das publicações nacionais de caso de ensino na área de contabilidade e administração. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**. 2017.
- LIMA, Regina Célia Montenegro de. Bibliometria: análise quantitativa da literatura como instrumento de administração em sistemas de informação. **Ciencia da informacao**, v. 15, n. 2, p. 127-133, 1986.
- LEAL, Edvalda A.; MIRANDA, Gilberto J.; NOVA, Sílvia P. de CC Revolucionando a sala de aula. **Como envolver os estudantes aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Editora Atlas Ltda, 2017.
- MACHADO JUNIOR, Celso. As leis da bibliometria em diferentes bases de dados científicos. **Revista de Ciências da Administração**, v. 18, n. 44, p. 111-123, 2016.
- MARIN, Maria José Sanches et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.
- MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia de pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, Press, 2012.
- MAZUR, E. Peer instruction: A user's manual series in educational innovation. **Upper Saddle River, NJ, EEUU: Prentice Hall**, 1997.
- MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.
- O'LEARY, Conor; STEWART, Jenny. The interaction of learning styles and teaching methodologies in accounting ethical instruction. **Journal of business ethics**, v. 113, n. 2, p. 225-241, 2013.
- PEREIRA, Ednei Moraes; NIYAMA, Jorge Katsumi; FREIRE, Fátima de Souza. Convergência das normas internacionais de contabilidade: uma análise a luz das teorias da educação de Paulo Freire e Libâneo nas instituições de ensino do Distrito Federal. 2012.
- PIERRE, Kent. The role of accounting education research in our discipline-na editorial. **Issues in Accounting Education**, v. 24, n. 2, p. 123, 2009.
- PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. Lei de Brandford: uma reformulação conceitual. **Ciência da informação**, v. 12, n. 2, 1983.

- QUONIAM, Luc. Bibliométrie sur références bibliographiques: méthodologie. In: DESVALS H.; DOU, H. (Org.). La veille technologique. Paris: Dunod. p. 244, 262.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: atlas, 1985.
- RONCONI, Amanda Carolina; BERNINI, Denise Simões Dupont. O uso de metodologias ativas no ensino médico: um estudo bibliométrico do ano de 2017. **Revista Esfera Acadêmica Humanas**, p. 6-18, 2017.
- ROUSSEAU, Ronald. Bibliometric and econometric indicators for the evaluation of scientific institutions. **Ciência da Informação**, v. 27, n. 2, p. nd-nd, 1998.
- SARDEIRO, Luciana da Silva Moraes; DE SOUZA, Paulo Vitor Souza. A Peer Instruction no Ensino Ativo da Contabilidade. In: **4th UnB Conference on Accounting and Governance & 1º Congresso UnB de Iniciação Científica-CCGUnB**. 2018.
- SOUZA, Paulo Vitor Souza; SARDEIRO, Luciana da Silva Moraes. A relação entre o Exame de Suficiência Contábil ou o Exame Nacional de Desempenho Estudantil e o Conceito Preliminar do Curso das Instituições de Ensino Superior do Brasil. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 14, não. 2 P. 100-123. 2019
- SOARES, Mara Alves. **Aplicação do método de ensino problem based learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university. 1997.
- SCIMAGO RESEARCH GROUP. SJR-SCImago Journal & Country Rank, 2018.
- SUGAHARA, Satoshi et al. The effect of body-movement teaching, learning motivation and performance. **Meditari Accountancy Research**, 2016.
- THOMAZ, Petronio Generoso et al. Using the impact factor and H index to assess researchers and publications. **Arq Bras Cardiol**, v. 96, n. 2, p. 90-3, 2011.
- URIAS, Guilherme Muniz Pereira Chaves; DE AZEREDO, Luciana Aparecida Silva. Metodologias ativas nas aulas de administração financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 39, 2017.
- VANTI, N. A. P.. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da informação**, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

ENTRE PROTAGONISMO E PRECARIZAÇÃO – PERSPECTIVAS DE JUVENTUDE NO INTERIOR DO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO

Gabriel Di Piero Siqueira²⁴

Resumo

O artigo analisa o Programa Inova Educação num contexto de implementação de reformas educacionais, procurando compreender qual o olhar dirigido à juventude estudante que emerge dessa proposta de mudança curricular. A partir dos materiais e conteúdos associados ao Programa e artigos sobre o tema, reflete criticamente sobre as narrativas que dele se desdobram e a centralidade da disciplina Projetos de Vida, das competências socioemocionais e do chamado protagonismo juvenil. Discute o modo como retoma uma perspectiva dualista do ensino médio, privilegiando uma formação baseada em demandas do setor privado, e reforça a inserção precária de jovens no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino médio. Juventude

Abstract

This article analyzes the Inova Educação Program in the context of educational reforms implementation and seeks to understand the perspective aimed at student youth that emerges from this curricular change proposal. Based on contents associated with this Program and on articles about the subject, it critically considers the narratives that unfold from it and the centrality of the “Life Projects” discipline, social and emotional skills and the so-called youth protagonism. It discusses the way a dualistic perspective on secondary education takes place which privileges private sector education based demands and reinforces young people precarious insertion in the world of employment.

Keywords: Educational policies. High school. Youth.

Introdução

A tematização da juventude como público específico a quem se destinam as políticas públicas é relativamente recente no Brasil. Esse reconhecimento, contudo, não esconde o fato de que as políticas destinadas a esse segmento são atravessadas por orientações bastante diversas, que revelam diferentes perspectivas acerca de quem são esses e essas jovens, quais suas demandas e questões (SPOSITO e CARRANO, 2003; ABRAMO, 2005). Assim, se constitui um espaço de debates e disputas em relação aos processos de formulação e implementação dessas políticas públicas.

No campo das políticas educacionais não é diferente. O processo de massificação da oferta escolar nas últimas décadas trouxe para o ensino médio público uma parcela significativa da juventude, alterando o perfil do público que ingressa nas escolas e fomentando debates sobre as condições em que se deu essa expansão de matrículas e a identidade dessa etapa de ensino (KRAWCZKY, 2014; LEÃO, 2018). Como destacou Leão (2018), esse movimento trouxe “novos dilemas e desafios dados por traços de uma inclusão precária e parcial” (LEÃO, 2018, p.12).

²⁴ Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente é coordenador da área de juventude da Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação. Atua com formação, pesquisa e gestão de projetos com foco em jovens e coletivos juvenis, participação social, políticas públicas de juventude e trajetórias juvenis de educação e trabalho. Tem experiência nas áreas de Juventude, Políticas Públicas e Educação.

Esses debates voltam a ganhar força, a medida em que uma série de mudanças foram realizadas nos últimos anos do ponto de vista da legislação que rege a educação brasileira, com destaque para a Lei nº 13.415/17, que instituiu a Reforma do Ensino Médio (ou Novo Ensino Médio), e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), repercutindo nas redes públicas estaduais e produzindo alterações significativas, sobretudo a partir dos currículos. Tais alterações acompanham interesses, narrativas e orientações de diferentes atores, entre os quais se destacam organismos internacionais e fundações empresariais que atuam no país na formação de políticas educacionais centradas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, as quais estão profundamente vinculadas a uma perspectiva neoliberal da educação pública (GOULART e MOIMAZ, 2021).

No Estado de São Paulo, o Programa Inova Educação aparece como um desdobramento dessas reformas educacionais, conforme indicaram Goulart e Alencar (2021). O Programa Inova Educação foi lançado em 2019 por meio da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), sendo dirigido aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio de toda a rede pública. Ele se caracteriza como uma reforma centrada no currículo, introduzindo três novos componentes na matriz curricular: Projeto de Vida, Eletivas, e Tecnologia e Inovação (GOULART e ALENCAR, 2021; AÇÃO EDUCATIVA e GEPUD, 2021). Segundo o site ligado à SEDUC-SP:

O Programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos. (SEDUC-SP, 2019)

Esse artigo busca compreender criticamente qual é o olhar dirigido a juventude que emerge dessa política educacional e das narrativas do governo estadual e instituições parceiras na sua implementação, uma vez que ela alcança uma parcela significativa de jovens, sobretudo adolescentes, na faixa dos 15 aos 17 anos de idade²⁵, em sua maioria oriundos de camada popular, negras e negros. Utiliza-se alguns estudos e artigos produzidos acerca das reformas educacionais e, mais especificamente, sobre o Programa Inova Educação, bem como os materiais e conteúdos públicos (sites, vídeos e outros) que estão disponibilizados pela SEDUC-SP a esse respeito.

Conforme indicaram Goulart e Alencar (2021), o Programa Inova Educação é fruto de uma parceria entre SEDUC-SP e o Instituto Ayrton Senna (IAS), baseada em um protótipo realizado com 24 escolas no ano de 2019, considerando sua expansão ao restante da rede a partir de 2020. O termo de cooperação com o IAS previa um plano piloto de educação integral no tempo parcial, respondendo aos termos do Novo Ensino Médio, e a revisão do Currículo Paulista à luz da BNCC, explicitando a sua estreita relação com o conjunto das reformas educacionais em marcha. A autora aponta que os materiais do Programa apresentam um diagnóstico da escola, onde se destacam algumas narrativas: a) o atual formato de escola como ultrapassado e desatualizado, pouco interessante para seu público; b) a necessidade de adotar metodologias ativas, com ênfase no protagonismo juvenil, de modo a atender anseios de estudantes por maior participação e escolha; c) a necessidade de promover aprendizagem com base na vida prática, enfatizando o domínio da tecnologia, desenvolvendo as competências cognitivas e socioemocionais (GOULART e ALENCAR, 2021).

Estudo conduzido pela organização não governamental Ação Educativa e o Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) sobre o Programa, revelou, as definições sobre adolescência e juventude apresentadas no curso de formação

²⁵ Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 (TODOS PELA EDUCAÇÃO e EDITORA MODERNA, 2021) - com base em dados do Ministério da Educação (MEC) -, a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio (porcentagem de jovens de 15 a 17 anos inscritos nessa etapa) em 2020 no Brasil era de 75,4%, chegando a 87% no Estado de São Paulo. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf

docente ofertada pela SEDUC-SP. Sem fazer distinções mais específicas entre os dois termos, apresentava-os como multidimensionais, articulando as dimensões “física e biológica”, “neurológica e cognitiva”, “sociocultural” e “socioemocional”. O uso dos termos “adolescências e juventudes” no plural visava destacar a diversidade deste público (AÇÃO EDUCATIVA e GEPUD, 2021).

O estudo também indicou que o Programa tomava a disciplina de Projeto de Vida (PV) como seu eixo articulador, cujo conteúdo se ancorava nas definições previstas na BNCC, articulado ao desenvolvimento de dez competências gerais e, em especial, ao desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE).

Projeto de vida e competências socioemocionais para uma inserção produtiva precária

De acordo com o estudo da Ação Educativa e GEPUD (2021), nos materiais de formação para professores a disciplina PV se apresenta estruturada a partir de “três dimensões do indivíduo”: pessoal, cidadã e profissional. O mundo do trabalho é apresentado como campo em constante transformação, exigindo o ensino de tecnologias, a aquisição de conhecimentos gerais, o estímulo ao empreendedorismo - sugerido como conteúdo das Eletivas.

A disciplina aborda a elaboração de projetos futuros a partir do indivíduo, enfatizando a ideia de que adolescentes da rede pública estão desconectados de seus sonhos e propósitos, remetendo à ideia da livre escolha individual e tomando a capacidade de gerenciar seu tempo e fazer boas escolhas como elementos fundamentais para estudantes atingirem seus objetivos pessoais (AÇÃO EDUCATIVA E GEPUD, 2021).²⁶

Os materiais disponibilizados orientam docentes a trabalhar essas diferentes etapas a partir de dezessete competências socioemocionais, tal como foram elaboradas pelo IAS, organizadas a partir de cinco macro competências: “autogestão”, “engajamento com os outros”, “amabilidade”, “resiliência emocional” e “abertura ao novo” (AÇÃO EDUCATIVA e GEPUD, 2021). Segundo o estudo, os materiais e conteúdos do Programa Inova Educação indicam que

Ao tratar da adolescência/juventude, as habilidades/competências socioemocionais são centrais, pois estimulam o autoconhecimento por meio da capacidade de conter comportamentos agressivos ou antissociais e expandir comportamentos sociáveis e integrativos. (AÇÃO EDUCATIVA e GEPUD, 2021, p.28)

Documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015), que defende a abordagem das competências socioemocionais, as definidas enquanto:

capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. (OCDE, 2015, p. 35)

As CSE são apresentadas como um caminho de sucesso profissional, meio de superação das desigualdades socioeconômicas e uma melhor inserção no mundo do trabalho pela juventude estudante. Esse aspecto é reforçado em relatório do Banco Mundial (2018), que apresenta como desafio estratégico para o país a ampliação da produtividade da juventude, como um caminho para

²⁶ Temas orientadores previstos para PV seriam: 6.º ano (Eu e o outro); no 7.º ano “Eu e os meus projetos”; 8.º ano “Eu, nós e o mundo”; 9.º ano “Eu e o meu propósito”; 1.º ano EM “Quem eu sou e as escolhas que faço”; 2.º ano EM “Quem eu quero ser e as aprendizagens de que necessito”; 3.º ano EM “Meu percurso, conquistas e novos desafios” (AÇÃO EDUCATIVA e GEPUD, 2021).

melhorar suas condições de inserção profissional. O documento ressalta que o setor privado estaria exigindo da juventude trabalhadora de competências socioemocionais, tomando a escola de nível médio como espaço privilegiado para a formação dessa população. As recentes reformas educacionais são citadas como boas perspectivas para a realização desse objetivo junto a estudantes.

Pensar modelos alternativos para desenvolver competências socioemocionais dos adolescentes trará o benefício de melhores comportamentos; assegurar um ensino técnico mais relevante, por meio de parcerias mais estreitas, e em diferentes níveis, com o setor privado, desenvolverá competências técnicas alinhadas com as necessidades das empresas; e garantir que o modelo de escolaridade em tempo integral proporcione ensino de alta qualidade (...) trará o benefício da melhor aprendizagem e da redução do abandono escolar (BANCO MUNDIAL, 2018, pg.32)

A ênfase no desenvolvimento das CSE junto a adolescentes e jovens encontra, contudo, divergências sobre sua legitimidade, especialmente no ambiente acadêmico e no próprio campo da psicologia. Em 2014 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) produziu uma nota²⁷ em “repúdio à adoção e a institucionalização de uma avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens”, criticando o método proposto pelo IAS e pela OCDE de medição de competências socioemocionais. No ano seguinte, o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo emitiu uma nota²⁸ com o mesmo teor.

Smolka et al (2015) analisou as referências conceituais que estruturam a abordagem de competências socioemocionais, produzindo uma crítica ao suposto consenso em torno da proposta de mensuração das CSE nos ambientes educativos. O artigo questiona a possibilidade de estabelecer traços de personalidade comuns e aplicar esses padrões em contextos culturais e territoriais distintos, bem como a separação de aspectos socioemocionais e cognitivos, simplificando dimensões que são complexas e dinâmicas. Defendem que esse enfoque traz o risco do ocultamento de “condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar” (SMOLKA et al., 2015, p. 236).

Nesse sentido, embora o Programa Inova Educação afirme que adolescentes e jovens são sujeitos multidimensionais, a proposta compreende essas dimensões de forma fragmentada, hierarquizando-as, por exemplo, ao privilegiar o papel das capacidades individuais em detrimento dos contextos sociais em que estudantes se inserem.

Patto (2000) já discutiu criticamente, cerca duas décadas atrás, propostas de trabalhar com os temas das “habilidades socioemocionais” ou “alfabetização emocional” no espaço escolar, alertando que tais práticas podiam repercutir não em um espaço de escuta de estudantes e acolhimento das suas emoções, mas como um mecanismo de controle racional que passaria por “eliminar emoções disruptivas” e promover comportamentos desejáveis, de caráter marcadamente ideológico.

Os currículos de “alfabetização emocional” não preveem reflexões sobre o que chamam de “condições adversas”, nada incluem sobre a lógica social desumana e sua presença na subjetividade; no máximo, mencionam a dimensão econômica, em relação à qual nada há a fazer, a não ser adaptar-se. (PATTO, 2000, p.165)

Muitas das políticas dirigidas a inserção de jovens no mundo do trabalho passam pela formação escolar, com intensa a presença do setor privado na formulação de políticas para jovens,

²⁷ <https://www.anped.org.br/sobre-anped>

²⁸ <https://www.crpsp.org/noticia/view/1850/nota-de-repudio-do-conselho-regional-de-psicologia-de-sao-paulo-sobre-a-avaliacao-em-larga-escala-das-habilidades-socioemocionais-de-criancas-e-jovens>

num movimento de “tornar o mercado o principal agente do social” (TOMMASI e CORROCHANO, 2020, p.363). Nesse sentido, a gestão do social é atravessada por práticas empresariais baseadas em aspectos como na eficiência, eficácia e flexibilidade, bem como por um crescente estímulo ao empreendedorismo e a uma cultura empreendedora, inclusive a partir da escola. Trata-se do desenvolvimento de um certo tipo de personalidade, na qual trabalhadores são valorizados pela capacidade de se autogerir, adquirindo capacidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho (TOMMASI e CORROCHANO 2020).

São abordagens que remetem à teoria do capital humano, que apresenta jovens como agentes estratégicos do desenvolvimento, ressaltando seu potencial produtivo e econômico e o desafio de competir no mercado de trabalho e garantir sua empregabilidade. São olhares para a juventude e sua relação com a esfera laboral que se fazem presentes no Programa Inova Educação:

Junto a esses elementos próprios da política educacional, com as evidências da crescente situação de informalidade dos jovens no país, a reforma trabalhista e os conteúdos do Programa Inova Educação revela-se um programa que pretende formar um novo trabalhador que aceite a competição, o empreendedorismo, a flexibilidade e a autogestão como elementos viáveis para uma ocupação marcada pela precariedade (GOULART et al, 2021, p.358).

De outro lado, estão ausentes ou são pouco aprofundados nos materiais e documentos do Programa as dimensões concretas da vida juvenil, como: as experiências profissionais vividas no tempo presente e condições de acesso a trabalho, as políticas públicas existentes que dão suporte à formação profissional e a legislação e as normativas relacionadas à juventude e ao mundo do trabalho.

Protagonismo, participação e escolha

O Programa Inova Educação retoma um arcabouço teórico e narrativas muito presentes desde os anos 90, retomando também a ideia de protagonismo juvenil como elemento-chave no olhar dirigido a adolescentes e jovens estudantes.

O estímulo ao protagonismo é fortemente associado à possibilidade da escola pública ofertar situações práticas para a experimentação da autonomia, aparecendo nos conteúdos do Programa associado ao exercício de escolhas, como a possibilidade dos e das estudantes definirem suas eletivas, ou a participação cidadã, estimulada por meio de projetos que proponham a resolução de problemas, sobretudo dirigidos ao espaço escolar e sua comunidade. Nos materiais do curso dirigido a docentes ele está associado a uma “modalidade de ação educativa” que seria capaz de promover “a expressão criativa e responsável de seu potencial” (AÇÃO EDUCATIVA e GEPUD, 2021, p.31).

Essa perspectiva remete ao que TOMMASI (2014) chamou de uma “boa cidadania”, marcada pela não conflitividade, a partir de um esforço de “positivização das suas energias e inquietações” (TOMMASI, 2014, p.297), associada à promoção do que seria uma atitude empreendedora, implicando um investimento contínuo de jovens na produção de si mesmo como chave para sua inserção produtiva.

Ao mesmo tempo que essa forma de cidadania parece prescindir de suportes do mundo adulto, promove o que seria um “protagonismo pedagógico”, que estimula atitudes proativas sem, contudo, possibilitar maior participação de jovens nas disputas da esfera pública (NOVAES e ALVIM, 2014). Isso se evidencia em um dos vídeos de formação docente, no qual o gerente de projetos do IAS defende que nem toda participação que pode ser considerada protagonismo juvenil, indicando que os grêmios escolares, os representantes de classe, e o “ativismo” seriam modalidades menos adequadas de participação. (AÇÃO EDUCATIVA e GEPUD, 2021)

O protagonismo juvenil é usado para enfatizar o desejo de jovens estudantes por uma outra escola, evocando um consenso em torno da mudança proposta pelo Programa, em consonância com as demais reformas educacionais que vem sendo realizadas. Nesse sentido, conforme apontou a Ação Educativa e GEPUD (2021), existe um movimento de traduzir as demandas da juventude estudante para as políticas educacionais, nas quais elas aparecem como convergentes com o desejo de gestores e organizações “reformadoras”. No Programa, a escuta de jovens se dá, sobretudo, com base em pesquisas realizadas junto a estudantes que são citadas em vídeos e nos matérias do curso de formação docente²⁹.

Parece correr ao largo o fato de que tais pesquisas confirmam a demanda estudantil por melhoria das condições estruturais da escola, o desejo por ingressar no ensino superior e a dificuldade de compatibilizar trabalho e estudos, entre outras expectativas que não apenas não estão contempladas pelas recentes mudanças nas políticas educacionais, em relação às o Programa Inova Educação se baseia, como, em alguns casos, parece haver um significativo retrocesso.

Ao discutir a Reforma do Ensino Médio, Leão (2018) chama a atenção para o fato de que ela garante condições adequadas de acesso ao ensino noturno, modalidade importante para estudantes que trabalham, podendo inclusive produzir um aumento da evasão para esse segmento. O autor também reforça as preocupações de Krawczyk (2014), a respeito da retomada de uma perspectiva dualista do ensino médio que acaba por privilegiar o que seria uma formação profissionalizante em detrimento de uma formação geral, ou uma formação para cidadania, em detrimento de uma formação dirigida ao ingresso no ensino superior. Nas palavras do autor “A pretexto de “flexibilizar” a organização curricular das escolas de ensino médio, torna mais enrijecida e empobrecida a formação oferecida. (LEÃO, 2018, p.3)

Goulart e Cassio (2021) indicam que as reformas educacionais e o Programa Inova Educação repercutem em um ensino aligeirado dirigido às camadas populares que conduz jovens da rede pública aos postos de trabalho mais precarizados, reforçando desigualdades. Entendem que a flexibilização curricular, com oferta de eletivas (Programa Inova Educação) e itinerários formativos (Reforma do Ensino Médio), devem restringir as possibilidades de jovens estudantes da rede pública. Primeiro, ao remover e enxugar conteúdos de algumas das ditas “disciplinas tradicionais”, encaminhando jovens para o que seria uma “formação profissional rebaixada”; segundo, porque diante das restrições estruturais do sistema de ensino público, nem todas as possibilidades estarão disponíveis, dependendo sobremaneira das realidades locais, muito desiguais.

Nesse sentido, a noção de protagonismo juvenil adotada pelo Programa, ao mesmo tempo que parece propor uma participação limitada, produz uma narrativa de responsabilização individual, quando as trajetórias de adolescentes e jovens passam a ser lidas a partir de suas escolhas pessoais. Ficam secundarizados os contextos de vida, as dinâmicas sociais e os impactos das profundas desigualdades brasileiras – e da própria oferta educacional –, especialmente considerando aspectos de raça/cor, gênero, condições socioeconômicas e território.

Considerações finais

O programa Inova Educação compõe um processo de reformas nas políticas educacionais inscritas num movimento de aproximação cada vez mais intenso entre a escola e mundo do trabalho (GOULART e ARAUJO, 2021). O momento em que essas reformas se realizam é de reversão de conquistas que ocorreram nas últimas décadas, com redução dos gastos sociais e avanço dos setores conservadores, fazendo refluir agendas progressistas. Sua implementação se dá sob os efeitos da

²⁹ Entre as pesquisa mais citadas no conjunto de materiais e conteúdos do Programa estão: “Nossa escola, relatório 2019” (Porvir/ Inspirare e Rede Conhecimento Social, 2019) e “Ensino Médio: o que querem os jovens?” (Todos pela Educação, 2017).

pandemia de Covid-19, cujos desdobramentos produzem não apenas uma crise sanitária como agudizam a crise política e econômica vivida nos últimos anos, acentuando as desigualdades sociais.

Esse contexto parece refletir as análises de Laval (2019) a respeito do processo que vem instituindo a escola neoliberal, marcada pelo imperativo de adaptar-se a si mesma e aos futuros trabalhadores para a “gestão de cenários de incerteza” (LAVAL, 2019, p.40). Para tanto, as reformas educacionais que vem sendo realizadas no país, cujo Programa Inova Educação é uma expressão, vem operando a partir da tradução de demandas juvenis para produção de consenso em torno de certa configuração do “novo ensino médio”, mas que pouco responde aos anseios da juventude em relação a suporte que a escola deve dar para elaboração de seus projetos futuros.

Como apontou Leão (2018) tem sido difícil para agentes reformadores reconhecer jovens como participantes do processo de elaboração e implantação das políticas públicas, decorrendo em mudanças em relação as quais adolescentes e jovens pouco puderam contribuir. Pelo contrário, vale lembrar que o processo de contestação juvenil que se deu por meio da ocupação de escola por estudantes entre 2015 e 2016, foi uma resposta a mudanças produzidas de cima para baixo, inclusive como reação à Reforma Ensino Médio. Segundo o autor, a crítica de jovens e docentes ao que seria a rigidez do currículo escolar foi apropriada de forma equivocada “em nome de um paradigma de flexibilidade sintonizado com o mercado” (LEÃO, 2018, p.19).

Por outro lado, é importante considerar que os processos de implementação de políticas educacionais se deparam com a preservação de um certo campo de autonomia, conforme indicou Afonso. Assim, os processos de vulnerabilização de direitos poderão encontrar, no chamado “chão da escola”, um conjunto de esforços que vão no contraciclo da escola neoliberal, reconhecendo a necessidade de dialogar com as experiências concretas da juventude estudante, a diversidade que marca a condição juvenil e enfrentar as desigualdades que atravessam as suas trajetórias de educação e trabalho.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. Em FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. 2.ed. São Paulo: Ação Educativa, p.19-39, 2005.
- AÇÃO EDUCATIVA; GEPUD (2021). *Inova educação: leitura crítica sobre a proposta de reforma educacional dirigida à juventude paulista*. Org. Ação Educativa, Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud). São Paulo: Ação Educativa, 2021.
- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 22, p.35-46, 2003.
- BANCO MUNDIAL. *Competências e empregos: uma agenda para a juventude*. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Brasília, 2018.
- GOULART, D. C.; MOIMAZ, R. S. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. *Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021.
- _____; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, mai. 2021.
- _____; SILVA, F. L. C. A farsa do ensino médio self-service. *Le monde diplomatique Brasil*, 12 ago. 2021.
- KRAWCZKY, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L (orgs.). *Juventude e Ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.75-98, 2014.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio? Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 134, 2018.

NOVAES, R. & ALVIM, R. Movimentos, redes e novos coletivos juvenis. Em LOPES, J. S. L. & HEREDIA, B. M. A. (orgs.). *Movimentos sociais e esfera pública: o mundo da participação*. Rio de Janeiro: Colégio Brasileiro de Altos Estudos/UFRJ, p. 269-302, 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PATTO, M. H. S. Mutações do cativo: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores: Edusp, 2000.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC-SP). Inova Educação (homepage), 2019. Disponível em: <<https://nova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.130, 2015.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação [online]. n. 24, p. 16-39, 2003c.

TOMMASI, L. DE. Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem. Em *Passagens, Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, v. 6, n. 2, p. 287-311. Rio de Janeiro, 2014.

_____.; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. Estudos avançados, São Paulo, v.34, n.99, p. 353-372, 2020.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

RELAÇÕES POLÍTICAS COMPROMETEDORAS: BOLSONARO E O ENCONTRO COM DEPUTADA ALEMÃ DE EXTREMA DIREITA EM JULHO DE 2021

Igor Rodrigues Alves³⁰
Rafael Lopes de Sousa³¹
Luiz Antonio Dias³²

Resumo

Neste artigo analisamos através da análise do discurso o encontro do 38º presidente da república com a Beatrix von Storch, membro do partido Alternative für Deutschland - AfD (Alternativa para a Alemanha), no Palácio do Planalto em julho de 2021. Utilizamos, nessa análise, elementos da rede social dos envolvidos e notícias do encontro recolhida no acervo digital do Jornal O Estado de São Paulo. O texto busca promover uma reflexão sobre o flerte que Bolsonaro possui com ideais nazistas. **Palavras-chave:** AfD, Nazismo, Bolsonaro.

Abstract

In this article it was analyzed through the material collected in the digital collection of the newspaper O Estado de São Paulo and in the social networks of those involved, the meeting of the 38th president of the republic with Beatrix von Storch, a member of the Alternative für Deutschland - AfD (Alternative for Germany), at Palácio do Planalto (Brazil's White House) in July 2021. The text seeks to promote a reflection on the flirtation that Bolsonaro has with Nazi ideals.

Keywords: AfD, Nazismo, Bolsonaro.

Introdução

Em 2021 a população brasileira ainda estava atônita e indefesa com o apocalipse da COVID-19. A terrível e insidiosa pandemia deixava um rastro de tristeza com mortos e órfãos por todos os territórios do Brasil. Neste contexto as autoridades sanitárias do governo de Jair Messias Bolsonaro pareciam tomadas pela maldição da Torre de Babel. Cada jaleco branco – médico, biólogo, epidemiologista e sanitarista – tinha uma explicação diferente sobre a moléstia, deixando, assim, no ar a suspeita de que a imunização contra a doença iria demorar. Em meio a esses acontecimentos, veio ao público revelações sobre esquemas de corrupção que a CPI da Covid investigou, vemos uma corrida para desenvolver e distribuir vacinas, aumento desenfreado de contaminação e mortes pela Covid 19, a CPI desnudou as falcatruas do governo e seu descaso com a vida dos brasileiros. Foi quando ficamos sabendo que faltava oxigênio nos hospitais de Manaus. O diálogo entre o presidente e sua equipe com o STF recrudescu e deixou a situação ainda mais tensa. Em meio a esse caos o Presidente encontra tempo para se encontrar com uma mulher alemã com laços com a extrema direita e que defendia abertamente princípios da ideologia nazifascista.

O jornal utilizado como uma das fontes foi o jornal O Estado de São Paulo, a seção do jornal utilizada como material para o artigo foi à seção Política, dos dias 27 e 29 de julho. Em ambos os dias, vemos que as matérias não possuem um grau de profundidade nas informações (é necessário

³⁰ Mestrando no PPGMICH – Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro (UNISA). Bolsista CAPES.

³¹ Doutor em História Social pela UNICAMP (2009). Professor no Programa de Programa de Mestrado Interdisciplinar da universidade Santo Amaro (UNISA/SP).

³² Doutor em História Social pela UNESP-Assis (2000), pós-doutorado pela Universidade de Córdoba (2015). Professor no Programa de Pós-Graduação em História da PUCSP e no Programa de Mestrado Interdisciplinar da Universidade Santo Amaro (UNISA/SP).

criar suposições baseado naquilo que está escrito, ver o que está nas entrelinhas), talvez esteja assim propositalmente ou até mesmo o jornalista não obteve tantas informações sobre o ocorrido. O conteúdo que foi escrito será debatido mais a frente. Também em ambas as matérias, vemos que nenhuma delas ocupa uma página inteira, é perceptível notar que a reportagem do dia 29 é menor comparada com a do dia 27. Podemos dizer que a segunda matéria possui uma nova abordagem sobre as informações, até mesmo uma nova perspectiva para tentarmos compreender as razões do encontro entre Bolsonaro e Beatrix, mas no final acaba deixando muita coisa para o campo das suposições. A imagem de um presidente associada ao grupo nazifascista é deveras prejudicial para futuras eleições e acordos políticos. Uma possibilidade dessa falta de informação ou omissão seja uma tentativa de transformar o encontro em algo irrelevante para que não haja depredação da imagem do presidente.

Referente às redes, apenas para ilustrar, foi consultado o Twitter da deputada federal Bia Kicis e o Instagram do Eduardo Bolsonaro, ambos com postagens no dia 22 de julho. E também foi verificado o Instagram da própria deputada Beatrix von Storch e de seu marido Sven von Storch, com postagens no dia 26 de julho. Nessas situações não podemos ignorar as redes porque as narrativas construídas nas descrições das fotos possibilitam uma nova fonte de informações que não foram totalmente repassadas pelo jornal ou até mesmo ignoradas, pois estamos falando de duas ferramentas de comunicação. Cada uma com seu próprio método de repassar a informação para seus usuários.

O encontro fora da agenda

Nas duas últimas semanas do mês de julho, Bolsonaro e sua equipe recebem uma visita que não estava registrado na agenda oficial da presidência. Beatrix von Storch, uma parlamentar alemã que defende valores conservadores, religiosos, contra o relacionamento homoafetivo, contra imigrantes e deputada do partido Alternativa para a Alemanha – AfD, partido de extrema que teve sua criação em 2013. O partido já foi acusado de compartilhar/difundir ideais enraizados no nazismo. Os membros do partido defendem abertamente um pensamento/ideologia onde defendem valores conservadores, cristãos, modelo de família tradicional, são contra o aborto, contra a imigração e outras pautas que a extrema direita defende. Importante destacar que Beatrix é neta de Lutz Schwerin von Krosigk, homem que atuou como ministro das finanças de Hitler.

Na matéria do O ESTADO DE SÃO PAULO do dia 27 de julho, somos apresentados a um texto, digamos, introdutório. O texto possui seis parágrafos e um bloco com duas perguntas para a professora de Relações Internacionais Carolina Pavese. De acordo com as perguntas e respostas, vemos que AfD busca aumentar sua imagem no exterior e apoio dentro e fora do país, mas a imagem do partido AfD é conflituosa pois

A Alemanha tem uma política clara que não permite a participação de grupos declaradamente neonazistas na política institucionalizada. Assim, o AfD não se coloca explicitamente com partido neonazista e busca, muitas vezes em vão, desvincular-se dessa associação. Na prática, porém isso tem sido cada vez mais difícil.

(O Estado de São Paulo, ano 142, n.46669, 27 jul. 2021. Política, p.A8.)

Dos seis parágrafos, quatro informam que Beatrix se encontrou com Eduardo Bolsonaro, Bia Kicis, o presidente e que a parlamentar alemã teve sua conta do Twitter banida, durante um tempo, por motivos de discurso de ódio.

Em 2018, Beatrix foi temporariamente banida do Twitter e investigada por discurso de ódio contra muçulmanos. Na época, ela questionou a polícia da cidade de Colônia por divulgar uma mensagem de fim de ano em árabe: “Comemore – com respeito”, dizia o texto, postado em inglês, francês e persa. “Por que a página oficial da polícia tuita em árabe?”, escreveu Beatrix em 31 de dezembro. “Estão tentando apaziguar as hordas de homens bárbaros, muçulmanos e estupradores?”. O post foi excluído.

(O Estado de São Paulo, ano 142, n.46669, 27 jul. 2021. Política, p. A8.)

Pode-se argumentar que o Partido não balança a bandeira nazista, mas suas ações coletivas e individuais que remetem a ideologia com atos de racismo e xenofobia.

Na matéria do dia 29 de julho temos uma nova perspectiva de entendimento desses acontecimentos, ou seja, após a polêmica da revelação da foto nas redes da Beatrix com Bolsonaro, postado no dia 26 de julho. Na matéria do dia 29, vemos um texto localizado no fundo da página onde a narrativa tenta justificar a visita e ao mesmo tempo rebate com possíveis suposições. A Primeira suposição da visita seria um encontro para debater questões ambientais, porém “[...] um ponto desfavorável para AfD, que é o único partido no país a negar a interferência humana no aquecimento global.” (O Estado de São Paulo, 29 jul. 2021, p.11). Também temos o fato de Bolsonaro ser responsável pelo enorme desmatamento que acontece no Norte do Brasil. Já a segunda hipótese seria a falta de organização do partido AfD e independência de Beatrix em relação ao partido. Vemos que Beatrix possui uma agenda diferente do partido, fazendo com que ela participe de eventos públicos em nome da AfD sem planejamento do próprio partido, deixando-a com uma imagem negativa. Sobre a falta de organização, de acordo com a jornalista Melanie Amann citada na matéria “[...] A política internacional da AfD é caótica. Eles não têm uma estratégia de como querem se colocar internacionalmente. Sempre há representantes do partido viajando ao redor do mundo.”

Baseado no que foi escrito nas duas matérias, compreender a razão do encontro se torna algo nebuloso, muitas variáveis. Foi por questões ambientais após o caso de alagamento na Alemanha, em 16 de julho, que deixou 180 mortos? Uma visita para aumentar a popularidade do próprio partido e da Beatrix na Alemanha? O encontro é um sinal de uma futura aliança de pessoas políticas de extrema direita? Encontros entre políticos possuem o ar de união entre partidos e das figuras públicas envolvidas, parcerias; as descrições nas fotos das redes de Beatrix, Eduardo Bolsonaro e Bia Kicis possibilitam ao leitor uma gama de informações a mais sobre o ocorrido, informações que não estavam nas matérias ou que complementam o que foi dito nas duas matérias.

A aliança da extrema direita nas redes sociais

Ao se analisar os textos postados nas redes sociais dos deputados denotam, por um lado, semelhança na narrativa discursiva e revelam, por outro lado, as intenções exclusivistas de suas plataformas políticas. No dia 22 de julho, o perfil da deputada federal Bia Kicis postou uma foto com a parlamentar alemã com a seguinte legenda:

“Hj recebi a deputada Beatrix von Storch, do Partido Alternativa para Alemanha, o maior partido conservador daquele país. Conservadores do mundo se unindo p/ defender valores cristãos e a família. Conservatives over the word gathering together to stand for family and christian values”
(TWITTER, 22 jul. 2021, @Biakicis)

Mesmo com o erro de digitação na parte em inglês, vemos que é colocada a ideia de conservadores do mundo todo se reunindo. Esse discurso trás um sentimento da criação de um bloco, da criação de um grupo unindo-se por motivos que até mesmo superam questões políticas. Também é possível notar isso na postagem feita por Eduardo Bolsonaro.

“Excelente encontro com a Dep.Fed. alemã Beatrix Von Storch @beatrix.von.storch , que também é vice-presidente do partido Alternativa Para Alemanha. Somos unidos por ideais de defesa da família, proteção das fronteiras e cultura nacional.”
(INSTAGRAM, 22 jul.2021, @bolsonarosp)

O trecho deixa entrever o sentimento de comunhão da extrema direita com as bandeiras do patriarcalismo, da intolerância cultural e do xenofobismo. Defesa de família tradicional brasileira, defesa de uma Alemanha para alemães ou Brasil para brasileiros e um patriotismo tóxico onde criasse a ideia de “nós” contra “eles”. O eles sendo o diferente, aquele que não se encaixa no perfil dado pela extrema direita. E obviamente, temos esse tipo de discurso nas legendas das publicações feitas pela Beatrix.

Texto da foto de Beatrix acompanhada de seu marido e o presidente Jair Messias Bolsonaro:

“Um encontro impressionante no Brasil: gostaria de agradecer ao presidente brasileiro pela acolhida amistosa e estou impressionada com sua compreensão clara dos problemas da Europa e dos desafios políticos de nosso tempo. Em um momento em que a esquerda está promovendo sua ideologia em nível global por meio de suas redes e organizações internacionais, nós, conservadores, também devemos nos conectar mais de perto e defender nossos valores conservadores em nível internacional. Além dos EUA e da Rússia, o Brasil é um parceiro estratégico global para nós, com quem queremos construir juntos o futuro.”
(INSTAGRAM, 26 jul 2021, @beatrix.von.storch)

Texto da foto de Beatrix com Eduardo Bolsonaro:

Parada importante na minha viagem ao Brasil: um grande encontro com Eduardo Bolsonaro @bolsonarosp. Valores compartilhados é a base para uma boa cooperação internacional. No plenário do Parlamento, junto à sede do Presidente do Parlamento, encontra-se a Bíblia.
(INSTAGRAM, 26 jul 2021, @beatrix.von.storch)

E por último, o texto da foto de Beatrix com Jair Messias Bolsonaro:

Para ganhar aliados para a AfD, conversei com políticos conservadores, partidos e formadores de opinião no Brasil. Durante a viagem, não só pude conversar com parlamentares, ministros e filho do presidente Eduardo Bolsonaro, mas também com o próprio presidente Jair Bolsonaro. Em uma conversa de uma hora, pude discutir a situação de nossas duas nações com o presidente. Fiquei profundamente impressionado com a compreensão do Presidente sobre os problemas da Europa e os desafios políticos do nosso tempo. Embora o presidente tivesse acabado de completar outra hospitalização como resultado da tentativa de assassinato, ele parecia composto, determinado e confiante. Ao contrário do retratado pela grande mídia, ele é humilde, bem-humorado e adorável em relações pessoais. O Presidente é, sem dúvida, um homem de profundas convicções, sua fé cristã e seu profundo amor ao seu país. A transição energética alemã é encarada com muita incompreensão no Brasil. No Brasil, o fato de a Alemanha estar eliminando o carvão e a energia nuclear ao mesmo tempo é recebido com um aceno de cabeça incrédulo. A esquerda empurra sua ideologia através de suas redes internacionais. Sejam Fridays for Future ou Black Lives Matter, sejam movimentos LGBTIQ ou Antifa – eles operam além das fronteiras nacionais para impulsionar sua agenda de esquerda e empurrar posições conservadoras para o muro. A esquerda usa organizações internacionais para pressionar os estados-nação. O melhor exemplo disso é o Pacto Global sobre Migração. Para poder se opor com sucesso à esquerda que opera internacionalmente, os conservadores também devem se

relacionar melhor internacionalmente. O Brasil é uma potência emergente e, ao lado dos EUA e da Rússia, pode ser um parceiro estratégico global da Alemanha, com quem podemos moldar o futuro juntos. (INSTAGRAM, 26 jul 2021, @beatrix.von.storch)

Baseado nas três postagens de Beatrix e as postagens de Bia Kicis e Eduardo Bolsonaro, vemos alguns dos aspectos do fascismo que Jason Stanley nos apresenta na obra *Como funciona o fascismo: a política de “nós” contra “eles”*. Exaltação da família e costumes, a criação de uma conspiração onde a esquerda pretende dominar o mundo, racismo, xenofobia e um cristianismo radical. Esses são os valores que Beatrix von Storch representa, o uso da palavra internacional em cada texto insinua até mesmo uma possível Internacional de extrema direita, uma união mundial de conservadores em nome dos seus ideais. Além daquilo que foi citado acima, paranoia também faz parte daqueles que oprimem um grupo usando a liberdade de expressão como escudo.

O flerte que Bolsonaro possui com essas ideologias de extrema direita não é algo novo. A antropóloga Adriana Dias³³, no dia 28 de julho, mesma semana em que Bolsonaro estava acompanhado de uma simpatizante do nazismo, revelou ao Intercept Brasil que encontrou em seu vasto material sobre nazismo brasileiro, cartas e interações de Jair Messias Bolsonaro com grupos nazistas na internet. De acordo com o material da Doutora, a base bolsonarista é composta por neonazistas há mais de 10 anos.

As matérias e informações obtidas pelo O ESTADO DE SÃO PAULO e redes dos políticos mostram que antes, durante e provavelmente, depois que Bolsonaro desocupar a cadeira da presidência, sua simpatia continuará com pessoas dentro e fora do país que apoiam esta ideologia animalésca. As legendas de Beatrix revelam uma grande tentativa em criar uma aliança forte com os conservadores aqui do país para combater uma ideia paranoica onde a esquerda pretende dominar o mundo. Estes indivíduos se veem como a última barreira em defesa dos bons costumes e tradição. O período em que o artigo trabalha é 2021, mas é sempre importante lembrar que em Janeiro de 2020, tivemos o discurso do antigo secretário de Cultura, Roberto Alvim. Um discurso que possuía a estética e narrativa igual ao do ministro da propaganda da Alemanha nazista, Joseph Goebbels. Isso gerou uma repercussão na rede e resultou na demissão de Alvim.

Considerações finais

Por meio das páginas do ESTADO DE SÃO PAULO e das narrativas retiradas das redes dos envolvidos, foi possível compreender como Bolsonaro e pessoas como Beatrix possuem uma vontade de criar uma possível aliança internacional baseada em uma ideologia nazifascista. Uma urgência em criar um coleguismo para proteger um estilo de vida onde certos grupos da sociedade são considerados inimigos. O perigo do flerte descarado, sem qualquer tipo de pudor de uma figura pública como o chefe do executivo (presidente) com ideais nazifascistas é a representatividade. No momento em que temos um indivíduo com poder de fala, recriando um discurso que possui seus pilares de argumentação baseados na paranoia e preconceito, temos um florescer de indivíduos na sociedade que compartilham com aquele pensamento, mas que estavam reclusos por receio das consequências.

Nessa situação temos um fascista tendo orgulho de ser fascista, usando o seu poder de fala para representar outros fascistas. E o que isso impacta na sociedade? Atos de agressão física e moral com aqueles classificados como nefastos, regressão de legislações para beneficiar um grupo específico da sociedade, ataques a programas sociais, desigualdade, paranoia, sensação de medo constante e

³³ Adriana Dias é antropóloga, Mestre e Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Campinas, pesquisadora de consultora em estudos sobre deficiência, direitos humanos e mídia social e membro da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e da American Anthropological Association (AAA).

regressão na pesquisa. Falar, estudar e debater sobre o nazismo, fascismo, nazi fascismo e outras nomenclaturas que colocam para essas ideologias de extrema direita, além de ser um objeto de estudo acadêmico também é questão de segurança pública. Quanto mais rápido a sociedade identifica, quanto maior for o conhecimento sobre o assunto, mais rápido e eficaz se torna o combate, assim salvando vidas.

Referências

KICIS, BIA. Twitter: @Biakicis. [Internet] Disponível em: <<https://twitter.com/biakicis/status/1418214572339593228>>

Acesso em: 17/06/2022.

CÔRTEZ, GUSTAVO; LARA, MATHEUS. Nome da ultradireita alemã visita Planalto. **O Estado de São Paulo**, 2021. [Internet] Disponível em:

<<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20210727-46669-spo-8-pol-a8-not/busca/Beatrix+von>>

Acesso em: 12/06/2022.

DA ROCHA, PEDRO. Para analistas, sigla da ultradireita alemã evita elo com Bolsonaro. **O Estado de São Paulo**, 2021. [Internet] Disponível em:

<<https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20210729-46671-spo-11-pol-a12-not/busca/Beatrix+von>>

Acesso em: 12/06/2022.

DEMORI, LEANDRO. Pesquisadora encontra carta de Bolsonaro publicada em sites neonazistas em 2004. **The Intercept Brasil**, 2021. [Internet] Disponível em:

<<https://theintercept.com/2021/07/28/carta-bolsonaro-neonazismo/>>

Acesso em: 17/06/2022.

BOLSONARO, EDUARDO. Instagram: @bolsonarosp. [Internet] Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CRpTV9jrpa0/?utm_source=ig_web_copy_link>

Acesso em: 17/06/2022.

VON STORCH, BEATRIX. Instagram: @beatrix.von.storch. [Internet] Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CRyczsRNf18/?utm_source=ig_web_copy_link>

Acesso em: 17/06/2022.

VON STORCH, BEATRIX. Instagram: @beatrix.von.storch. [Internet] Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CRy55IKNDMw/?utm_source=ig_web_copy_link>

Acesso em: 17/06/2022.

VON STORCH, BEATRIX. Instagram: @beatrix.von.storch. [Internet] Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CRy_yBqKOKf/?utm_source=ig_web_copy_link>

Acesso em: 17/06/2022.

STANLEY, Jason. Como funciona o fascismo: A política do “nós” e “eles”. Editora L&PM, 17/12/2918.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022