



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas

Vol. 08



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas

Vol. 08

Volume VIII da Seção de Estudos em Interdisciplinares em Ciências Humanas da Coleção
de livros Humanas em Perspectiva

Equipe Editorial

Abas Rezaey	Izabel Ferreira de Miranda
Ana Maria Brandão	Leides Barroso Azevedo Moura
Fernado Ribeiro Bessa	Luiz Fernando Bessa
Filipe Lins dos Santos	Manuel Carlos Silva
Flor de María Sánchez Aguirre	Renísia Cristina Garcia Filice
Isabel Menacho Vargas	Rosana Boullosa

Projeto Gráfico, editoração e capa

Editora Acadêmica Periodicojs

Idioma

Português

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E82 Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas - volume 8. / Filipe Lins dos Santos.
(Editor) – João Pessoa: Periodicojs editora, 2023.

E-book: il. color.

E-book, no formato ePub e PDF.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-89967-91-0

1. Estudos interdisciplinares. 2. Ciências Humanas. I. Santos, Filipe Lins dos. II.
Título

CDD 001.3072

Elaborada por Dayse de França Barbosa CRB 15-553

Índice para catálogo sistemático:

1. Ciências Humanas: pesquisa 001.3072

Obra sem financiamento de órgão público ou privado

Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



**Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs**

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: @periodicojs

Prefácio



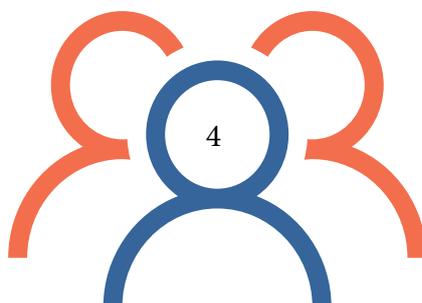
A coleção de ebooks intitulada de Humanas em Perspectiva tem como propósito primordial a divulgação e publicação de trabalhos de qualidade nas áreas das ciências humanas que são avaliados no sistema duplo cego.

Foi pensando nisso que a coleção de ebooks destinou uma seção específica para dar ênfase e divulgação a trabalhos de professores, alunos, pesquisadores e estudiosos das áreas das ciências humanas. O objetivo dessa seção é unir o debate interdisciplinar com temas e debates específicos da área mencionada. Desse modo, em tempos que a produção científica requer cada vez mais qualidade e amplitude de abertura para diversos leitores se apropriarem dos estudos acadêmicos, criamos essa seção com o objetivo de metodologicamente democratizar o estudo, pesquisa e ensino na área da ciências humanas.

Esse novo volume reúne diversos artigos rigorosamente avaliados e de extrema credibilidade científica e acadêmica para a sociedade. Desejamos que todos os leitores que façam um excelente proveito para aprofundamento teórico e crescimento pessoal por meio dos estudos publicados.

Filipe Lins dos Santos

Editor Sênior da Editora Acadêmica Periodicojs



Sumário



Capítulo 1

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

6

Capítulo 2

EL “REALISMO” EN FERRÉZ

26

Capítulo 3

A EDUCAÇÃO FORTALECE A DEMOCRACIA: GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

63

Capítulo 4

CESSÃO DA MARCA EMPRESARIAL ATRAVÉS DE ACORDO DE ACIONISTAS: NECESSIDADE DE CONSTRUIR COMUNICAÇÃO COM O MERCADO CONSUMIDOR SEUS RISCOS E CESSÃO

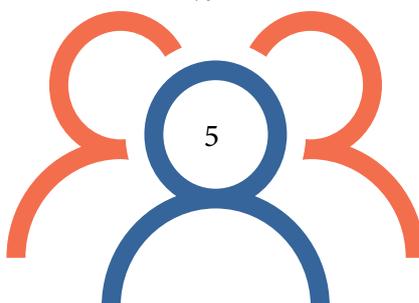
71

Capítulo 5

PERSPECTIVA POLÍTICO-LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRA-

SIL

79





Capítulo 1

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LEARNING COMMUNITIES IN SCHOOLS AS A SPACE FOR TEACHER TRAINING

Sidney Marques da Motta¹

Resumo: Comunidade de aprendizagem ainda não possui uma definição comumente estabelecida entre os pesquisadores, mas é pautada no princípio dialogicidade, de Freire (1987). Além disso, o conceito de comunidade de aprendizagem associa-se a diversos conceitos como cidadania, democracia, diálogo, diversidade, autonomia e inclusão. Estabelecerá uma relação entre o conceito de comunidade de aprendizagem e o conceito de comunidade de prática (WENGER, 1991, 1998, 1999, 2010) e entre o conceito de círculo de civilização (FREIRE, 1967, 2003, 1980). As comunidades de aprendizagem se apresentam como uma alternativa para a transformação da escola e do seu contexto para a transformação cultural e social, tendo em vista que o professor e toda a escola necessitam de constantes atualizações a respeito as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Comunidade de aprendizagem; grupos colaborativos; formação contínua; professores.

Abstract: Learning community does not yet have a commonly established definition among researchers, but it is based on Freire's (1987) dialogicity principle. Furthermore, the concept of learning community is associated with several concepts such as citizenship, democracy, dialogue, diversity,

¹ Mestrando em Educação, Artes e História da Cultura - MACKENZIE - SP



autonomy and inclusion. It will establish a relationship between the concept of learning community and the concept of community of practice (WENGER, 1991, 1998, 1999, 2010) and between the concept of circle of civilization (FREIRE, 1967, 2003, 1980). Learning communities are presented as an alternative for the transformation of the school and its context for cultural and social transformation, considering that the teacher and the entire school need constant updates regarding pedagogical practices.

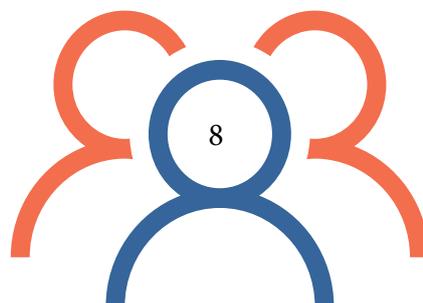
Keywords: Learning community; collaborative groups; continuous formation; teachers.

Introdução

O conceito de comunidade de aprendizagem não tem uma definição geralmente aceita entre os pesquisadores, mas de acordo com (MELO et al., 2020) há uma relação entre o conceito de comunidade de aprendizagem e o conceito de comunidade de prática (WENGER, 1991, 1998, 1999, 2010) e o conceito de círculo de civilização (FREIRE, 1967, 2003, 1980). Essas conotações são relevantes para perspectivas transformadoras em educação social e pedagogia comunitária, ao mesmo tempo em que enfatizam a natureza social da aprendizagem que o conceito revela.

É impossível não mencionar os princípios da aprendizagem interativa que sustentam o processo de construção de uma comunidade de aprendizagem. Como esses princípios se fundamentam no conceito de diálogo proposto por Freire (1987) e como emergem da participação comunitária e social.

Segundo Correia (2022), o conceito de comunidade de aprendizagem está relacionado a vários conceitos como cidadania, democracia, diálogo, diversidade, autonomia e inclusão. Tais implicações revelam que além de ser uma proposta de integração entre escola, família e comunidade, é um espaço que envolve novas formas de conceber gestão, interações e aprendizagem, tendo como



objetivo principal, em alguns casos, consolidar um projeto de cultura transformação.

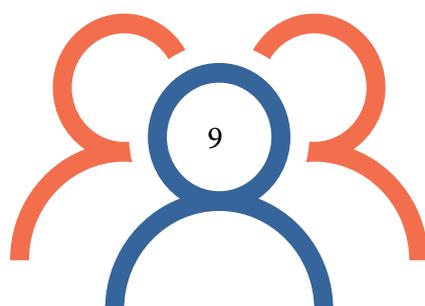
Então, o que caracteriza uma comunidade de aprendizagem? O que revelam as iniciativas já desenvolvidas em comum? Cada experiência é única porque, entre outros fatores, cada uma teve seu próprio processo de desenvolvimento com base nos interesses específicos dos diferentes grupos e, sobretudo, porque cada processo de interação caracterizará determinada iniciativa de maneira muito particular e definirá a comunidade e aprendizagem adotada por cada grupo.

Nas diferentes compreensões sobre a comunidade de aprendizagem, observou-se que as ações e práticas adotadas nas diferentes iniciativas resultam da compreensão que cada grupo tem dos conceitos de comunidade e aprendizagem. A palavra Comunidade vem do latim *communitas* e seu significado se refere ao público é um grupo de pessoas que compartilham elementos comuns e podem ser virtuais ou presenciais (CORREIA, 2022).

A necessidade de se pensar e organizar comunidades de aprendizagem nas escolas, advém da vontade de reforma na educação, que é preocupação não só do Brasil, mas tem caráter mundial e as iniciativas para melhoria da qualidade da educação, por vezes, está entrelaçada ao papel ativo do professor neste processo.

Diante desse cenário, a “pressão” que recai no profissional é entendida, por alguns pesquisadores, como injusta, na medida em que somente uma formação continuada seria capaz de ser uma medida de tentativa de suprimir a defasagem do período de constituição e formação do profissional perpassando a formação do profissional desde a educação básica até o ensino superior, comparado ao período atual em que novas práticas e abordagens são necessárias para a atuação prática como docente (CALHOUN; JOYCE, 2012).

Sendo culpabilizado ou não, a questão é que essa reforma busca melhorias na qualidade da educação e se manifesta em diferentes esferas, políticas públicas, investimento, avaliação, legislação, entre outros. Porém, cabe destacar que todos esses esforços parecem culminar ou levar em consideração o espaço escolar, espaço de atuação do professor, como um espaço propício para a comunidade de



aprendizagem, mediante a garantia da democracia nas relações, da metacognição e cooperação para colocar em prática aspectos da reforma educacional (HOPKINS, 2012).

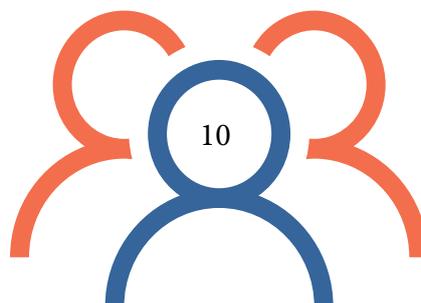
Comunidades de aprendizagem na escola

Caixeta et al (2012) expressam que a motivação para a constituição de uma comunidade de aprendizagem pode advir de um grupo de pessoas que não somente possuem as mesmas dificuldades, mas possuem potencial para ampliar e potencializar as próprias habilidades. Salientam ainda que as comunidades de aprendizagem precisam estar regidas pelos princípios da “cooperação, da reciprocidade e da solidariedade entre os participantes e para além deles” (p.374).

Essas percepções ajudam a identificar diferentes formas de conceituar uma comunidade de aprendizagem. Destacam-se três tentativas de definição:

- 1) Agrupamento de pessoas com vivências iguais: indica uma visão reducionista da CA, uma vez que foca no agrupamento de pessoas por vivências comuns, não discute os conflitos, e as diferenças, não valoriza o senso de identidade e os laços constituídos; 2) Espaço de compartilhamento de saberes entre pessoas de interesse comum: conceitua CA como espaços de interação e colaboração que geram benefícios para os participantes internos, compreende uma ação voltada para a superação de suas próprias carências; e 3) Espaço de promoção e construção colaborativa, cooperativa e solidária, sendo essa a perspectiva mais abrangente e dialógica (CAIXETA et al, p.374, 2012).

Nota-se no fragmento anterior que a comunidade de aprendizagem, por sua vez, pode ser um espaço de troca de experiências, saberes e interesses comuns de um determinado grupo, bem como um espaço onde, além da troca, relações de cooperação, cooperação e solidariedade são possíveis.



No terceiro conceito, formar uma comunidade envolve criar uma identidade de grupo. Fica claro, portanto, que as comunidades de aprendizagem podem ser um espaço de vivência, conhecimento e interesses usuais de um grupo, bem como espaços onde, além da troca, cooperação e solidariedade, cooperação e conexão. No terceiro conceito, a formação de uma comunidade envolve a criação de uma identidade de grupo (CORREIA, 2022).

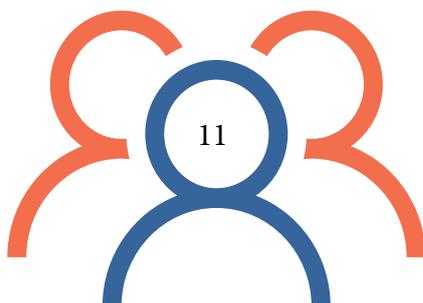
De acordo como Caixeta et al (2012),

uma comunidade de aprendizagem se constitui de: ...um conjunto de pessoas, que pode não estar bem delimitado no tempo e no espaço, mas que geram espaço de possibilidades, onde as diferenças e igualdades se fazem presentes e são determinantes para a construção da comunidade. Nesse contexto, as comunidades de aprendizagem são espaços ricos de construção de si, de grupo e do conhecimento em geral numa perspectiva ampla de troca, em que as zonas de contato estão abertas para diversas formas de comunicação que atravessam as fronteiras dos grupos e subgrupos que compõem as comunidades (p.377-378).

Essas afirmações deixam claro que o conceito de comunidade de aprendizagem é muito próximo ao de comunidade de prática. Ambas as definições incluem a afirmação de que a aprendizagem comunitária consiste na construção do conhecimento na autoconsciência e no sentimento de pertencer a um grupo.

Com base nos estudos de Wenger (2010), as comunidades de prática são

compostas por pessoas que compartilham um mesmo interesse ou paixão. Interagem, trocam informações e conhecimento. E podem ser caracterizadas por apresentarem as seguintes dimensões: empreendimento coletivo, envolvimento mútuo e repertório compartilhado...interesses comuns de aprendiza-



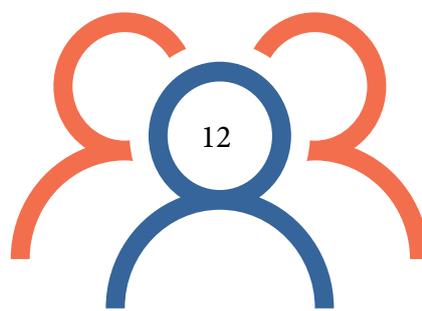
do e desenvolvimento pessoal são fatores que mantêm as pessoas integradas (p.1).

Em continuidade, Ipiranga et al (2005) afirmam que:

Uma comunidade de prática envolve muito mais do que o conhecimento técnico ou habilidade associada à obrigação de alguma tarefa. Os membros estão enredados num conjunto de relacionamentos ao longo do tempo (LAVE e WENGER, 1991) e comunidades se desenvolvem ao redor de coisas que interessam às pessoas (WENGER, 1998). O fato delas estarem organizadas em torno de alguma área de conhecimento e atividade em particular dá aos seus membros um senso de iniciativa conjunta e de identidade. Para uma comunidade de prática funcionar, ela precisa gerar e apropriar-se de um repertório de ideias, compromissos e lembranças compartilhados. Ela também precisa desenvolver vários recursos, tais como ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário e símbolos que de algum modo conduzem o conhecimento acumulado pela comunidade (p.3).

Além do exposto, os princípios da prática social descritos por Lave e Wenger (1991; 1999), Figueiredo (2002), Moura (2009), Ipiranga e outros (2005) também introduzem semelhanças e paralelos conceituais. Estes incluem espaço, significado, comunidade, identidade e práticas sociais.

Segundo os autores “domínio” refere-se ao conhecimento que dá sentido à organização de grupos que se junta e trabalham juntos. A palavra “significado” refere-se ao desejo de encontrar significado em nosso mundo e existência. Esse mundo é edificado socialmente, combinando formas e atividades objetivas com compreensão subjetiva e intersubjetiva delas (LAVE; WENGER 1991, 1999; FIGUEIREDO, 2002; MOURA, 2009; IPIRANGA, 2005).



O conceito de “comunidade” é o contexto social em que aprendemos e criamos um sentimento de pertença. Refere-se a uma relação de confiança recíproca e participação que une as pessoas e permite que funcionem como uma comunidade. E “identidade” é uma forma de aprendizado: aprendemos à medida que criamos nossa própria identidade (LAVE; WENGER 1991, 1999; FIGUEIREDO, 2002; MOURA, 2009; IPIRANGA, 2005).

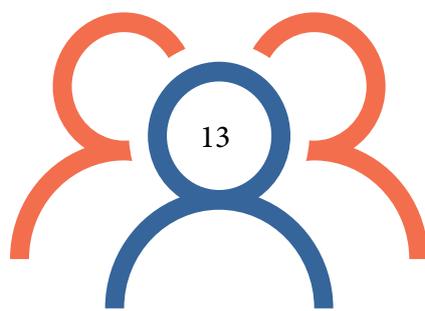
E o último é “atividade social”, que considera a ação social no mundo como aprendizado. “Aprendemos fazendo.” Esta é a visão relativa do homem sobre o mundo e suas ações. Como resultado, o repertório e os recursos evoluíram: equipamentos, ferramentas, documentos, procedimentos, emblemas, objetos, dicionários. É o desenvolvimento e aplicação do conhecimento que as pessoas compartilham em suas comunidades por meio da prática (CORREIA, 2022).

Assim, tais iniciativas incluem práticas, métodos e abordagens amplamente compartilhadas entre os membros. Assim, tanto as comunidades de prática quanto as de aprendizagem podem ser descritas como espaços de desenvolvimento, discussão e troca de jeitos mundanos e relações de vida (CORREIA, 2022).

A vida de uma comunidade desse ponto de vista é um processo contínuo de acordo sobre o significado. Neste contexto, a prática e a conjectura são indissociáveis e essenciais para erigir relações, compromissos e paixões que possam conduzir à partilha de experiências e saberes e ao desenvolvimento de incompetências e posicionamentos (CORREIA, 2022).

Assim, de acordo com (WENGER, 1999; IPIRANGA et al, 2005):

Os membros de uma comunidade de prática trabalham juntos, zelam uns pelos outros, conversam entre si, trocam informações e opiniões; sendo, de modo rotineiro, diretamente influenciados pelo entendimento mútuo. O desenvolvimento da prática leva algum tempo, mas o que define uma comunidade de prática em sua dimensão temporal não é apenas uma questão de “quanto tempo”, mas a sustentação do engajamento na busca de um empreendimento



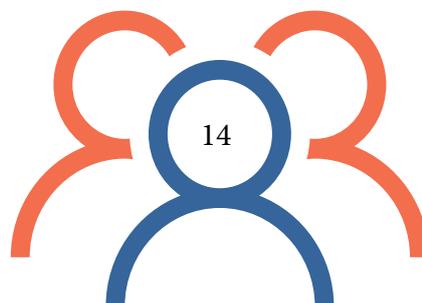
mútuo que compartilhe um aprendizado significativo. Depreende-se daí que comunidades de prática podem ser pensadas a partir de histórias compartilhadas de aprendizagem; e, para que a prática nessas comunidades seja um processo intencional, seus membros realizam tarefas conjuntas, negociam novos significados e aprendem uns com os outros, compartilhando suas competências com as novas gerações (p.7).

A partir das considerações até agora, fica claro que tanto os conceitos de comunidades de aprendizagem quanto de comunidades práticas enfatizam a natureza social da aprendizagem. Com base nos estudos de Wenger (2010), nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um sistema que envolve relações sociais.

Ipiranga (2005) acrescenta que é a aprendizagem baseada na prática social em que os processos cognitivos são menos focalizados e focados. Com base na pesquisa de Wenger (1998), Ipiranga e colaboradores (2005, p. 2) sintetizam alguns princípios sobre os aspectos sociais da aprendizagem

1) a aprendizagem é inerente à natureza humana; 2) consiste na habilidade para negociar novos significados; 3) é, fundamentalmente, experimental e social; 4) transforma identidades e constrói trajetórias de participação; 5) significa lidar com fronteiras; é uma questão de energia social, poder, alinhamento e engajamento; 6) envolve uma ação recíproca entre o local e o global. Compreender, entender, perceber as relações que nos constituem se dá em um processo de comunicação e intercomunicação, se dá entre sujeitos e com sujeitos, por isso aprender é um ato social (p.2).

Além dessa importante consideração, vários pontos gerais encontrados no conceito de troca podem ser sublinhados. Mello et al (2012) atentam para dois aspectos que aparecem com frequência:



1) a diversificação das interações e atividades; 2) intensificação dos tempos de aprendizagem. Isso pressupõe a participação de diferentes sujeitos, criando relações múltiplas entre eles, fator que pode aumentar a qualidade e a quantidade das possibilidades de acesso ao conhecimento.

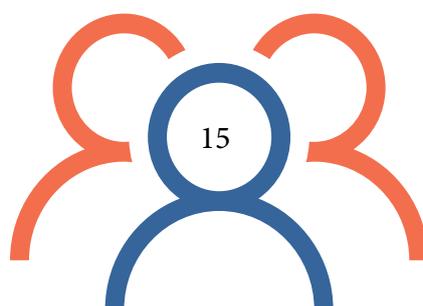
Catela (2011) identificou três características recorrentes: o desenvolvimento de processos de aprendizagem contínua baseados na colaboração e interação; o sentimento de pertencimento a um grupo e a troca de saberes e experiências e ter um espaço físico / virtual para erigir trocas e aprendizados.

Mello (2012) aponta que a existência de uma comunidade de aprendizagem pode ocorrer em diferentes espaços e níveis de abrangência. Catela (2011, pp. 36- 37), identifica alguns desses possíveis níveis de abrangência e aponta que a comunidade de aprendizagem pode ser configurada como: “1) projetos escolares; 2) projetos universitários e seu contexto; 3) projetos de cidade-estado e territoriais”.

Correia, 2022 sugere que também se pode dizer que as comunidades de aprendizagem funcionam como projetos de grupo. A discussão visou centrar-se na possibilidade de construção de uma comunidade de aprendizagem a partir da dinâmica escolar e do contexto de mudança cultural e social.

Além disso, lembre-se de que uma comunidade de aprendizagem é uma oferta escolar ou comunitária criada por meio da educação social e cultural, aprendizagem colaborativa dentro de uma comunidade e destinada a transformar a escola e seu ambiente. Ao envolver as partes interessadas na defesa de uma educação de qualidade para todos, visam investir na democratização das escolas por meio do diálogo e da participação. Conseqüentemente, a definição de uma comunidade de aprendizagem é usada da seguinte forma. Uma comunidade de aprendizagem é um espaço de troca e aprendizado onde coexistem diferentes disciplinas e saberes, e tem como objetivo transformar as relações escolares, culturais e sociais da região em que está inserida. através de conversas reais (CORREIA, 2022).

Ao se referir às comunidades de aprendizagem como motores de mudança social e cultural, entende-se que os conceitos de comunidades de prática e comunidades de aprendizagem complemen-



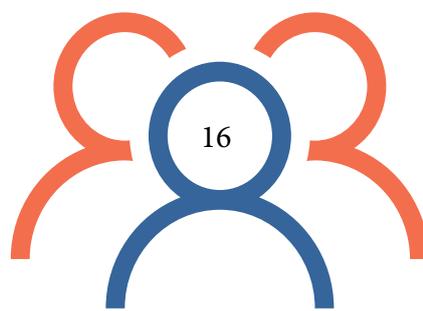
tam e replicam as ideias de Paulo Freire sobre a roda da cultura. Não se pode esquecer que, além de compartilhar histórias de aprendizado e aptidões com novas gerações, e que nesse processo as pessoas constroem, recriam e negociam significados, a transformação social e cultural não é apenas das pessoas envolvidas, mas principalmente das pessoas. Relação com o ambiente (CORREIA, 2022).

Quando a transformação intervir nas mudanças da realidade e na nossa relação com a realidade, o círculo da civilização aparece no contexto da alfabetização. O conceito da roda tomou conta da sala de aula, formando um círculo porque os participantes estão espalhados e não alinhados como em uma sala de aula tradicional. De pé no círculo, todos podem se olhar e se olhar. E a cultura existe porque ao se relacionar com sua realidade, as pessoas recriam e criam seu contexto, agregando algo que por si cria, domina, humaniza e temporaliza os espaços geográficos (FREIRE, 2003).

Com base na reflexão de Freire, desenvolver uma definição de círculo cultural: o círculo cultural -um campo de estudo onde coexistem diferentes identidades e diferentes conhecimentos- implica a experiência do diálogo coletivo e da solidariedade de longo prazo, um processo de entregar o produto de conhecimento gerado como resultado dessas situações. A roda de cultura é então um espaço onde se aprende e se ensina o diálogo, onde o conhecimento não se transmite, mas se constrói a partir da leitura do mundo. Para Freire (2003, p. 103):

em vez de os professores possuir uma forte tradição de “doadores” facilitando as discordâncias. Em vez de conversas em classe. Os participantes do grupo substituem os alunos por tradições passivas. Em vez de “pontos” e programas alienados - programação “condensada” e “computada” na unidade.

Na comunidade de aprendizagem, o professor continua sendo uma pessoa importante e fundamental no processo, mas outras relações existentes também ganham importância à medida que se integram e interagem no processo de aprendizagem e potencializam a inteligência. Além disso, não é apenas um processo cognitivo. É um processo de comunicação e interconexão. Freire (p. 21, 1996)



aponta que

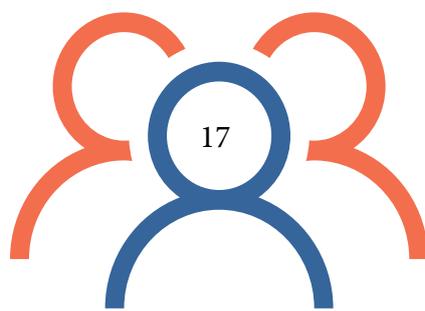
A tarefa coerente do professor bem-pensante, praticando a prática irrefutável da compreensão é desafiar o aluno com quem ele se comunica a compreender, o comunicado. Não há clareza além da comunicação e comunicação entre eles que não é baseado em conversa. Conseqüentemente, o pensamento correto é a interação.

O conceito de círculo de civilização insere-se na reflexão do conceito de Comunidade de Aprendizagem, desvendando também o carácter social da aprendizagem, mas sobretudo um ideal de educação: aprender em contacto com os outros, as suas estórias e o seu território. É vivenciar intensamente as características sociais e sociais da educação. Esse ideal de educação é moldado no conceito de estudos sociais e na discussão do conceito de ensino social.

Tais conceitos costumam se complementar em determinadas áreas, sendo uma delas a comunidade de aprendizagem como lugar de transformação social. Rodrigues e outros (2018) afirmam que a pedagogia comunitária está intimamente relacionada com a pedagogia social e a educação social, especialmente no caso de espaços em que atua a pedagogia social ativa. Segundo Rodrigues et al. (2018, p. 2):

Poderíamos afirmar que no Brasil, considerando a herança teórica e reflexiva de Paulo Freire (1996), essa aproximação se dá no rigor ético das ações formativas, cuidado com a natureza, infâncias e comunidades, assim como uma forte marca das atuações universitárias a partir da Extensão.

Esse conceito também é encontrado em contextos de comunidades de aprendizagem, que devem promover processos territoriais e comunitários, pois a interação entre a comunidade e a escola não se limita à abertura dos portões da escola e passagem pela comunidade, mas apenas ao uso de



ferramentas físicas. o espaço, sua estrutura e materiais estão muito mais relacionados às possibilidades de tomada de decisão, participação efetiva e protagonismo social que esse espaço proporciona. Trata-se de promover a cooperação, a política e a mudança por meio do diálogo e da integração.

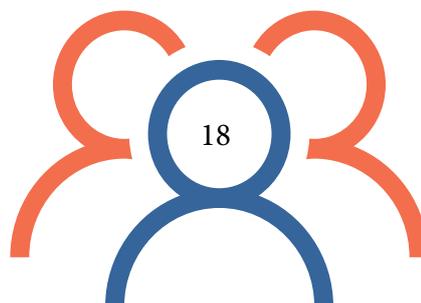
Rodrigues et al. (2018, p. 3) sublinham que « a pedagogia social tem assumido contornos mais acadêmicos e comunitários devido à sua legítima abordagem à pedagogia social, que bebe nas suas fontes e se legitima nas práticas de resistência na prática dos espaços de intervenção.

Paulo Freire, com seu trabalho na educação como transformação social e popular, princípios da educação liberal e conscientização do papel da criança e do jovem e confirmação do conceito de educação social, respectivamente, é preciso entender que uma educação integral. Epistemologia política da inovação política. Essas ações são espacialmente independentes, podem ser formais, públicas e gratuitas, mas também não oficiais.

O mais importante é a garantia da cura por meio dos processos de subjetivação, das vivências estéticas necessários a todos, da participação democrática e política nas decisões, consequências e práticas, bem como protagonismo no desenvolvimento dos processos de transformação. para produzir. Através da coesão, discussão e discussão de diferentes entidades mudando regiões, comunidades e destinos. Nessa visão, o processo de aprendizagem ocorre por meio da troca de conhecimento, prazer, imaginação e experiência.

Nesse sentido, a construção da educação e do conhecimento se dá por meio do diálogo com a história da comunidade. Conforme expresso por Carlos Calvo (2017, p. 81), é necessário: “Ir à comunidade sem agenda pré-estabelecida, com a única indicação de que o visível e o invisível devem ser interrogados para iniciar um processo de requisição de provisórias respostas sobre a vida comunitária e a história. A ideia de comunidade de aprendizagem possibilita, ao mesmo tempo, conhecer a comunidade em que se vive, problematizá-la, edificar conhecimento e conhecer a si mesmo. Freire (1987) observou que meninos e meninas fazem história.

Tornam-se animais históricos e sociais. E esse processo se dá por meio do engajamento cons-



tante com a realidade do processo que nos torna humanos.

Carlos Calvo (2017, p. 84) afirma que os alunos. Dentro há história, ciência e arte.” A ideia de comunidade de aprendizagem possibilita, ao mesmo tempo, conhecer a comunidade em que se vive, problematizá-la, edificar conhecimento e conhecer a si mesmo. Freire (1987) observou que meninos e meninas fazem história.

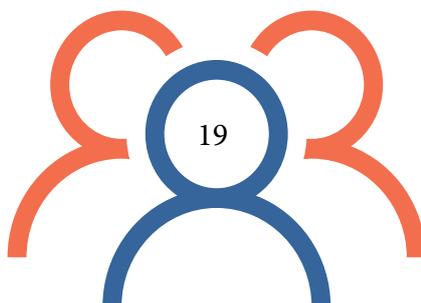
Tornam-se animais históricos e sociais. E esse processo ocorre em constante conexão com a realidade. Esse processo nos torna humanos, segundo Freire (2003, p. 43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. Nesse fazer cultura, a educação, como experiência singularmente humana, se faz uma forma de intervenção no mundo.

Calvo (2017) aponta que nesse sentido vivemos em uma educação utópica, pois ela tem um lugar e um momento histórico. Freire (1987) via o processo de humanização e criação cultural como um verdadeiro movimento de libertação. No entanto, Freire aponta que não é algo que se investe em meninos e meninas, não é apenas mais uma palavra vazia, é ação, que demonstra a ação e a reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo. Assim, uma educação verdadeiramente comprometida com a liberdade se baseia no questionamento da relação do homem e da mulher com o mundo.

Freire (1987) argumenta que as pessoas mudam o mundo com as palavras certas. Ser humano significa descobrir e mudar o mundo. Homens e meninas não foram criados em silêncio. Mas em palavras, ações, pensamentos e ações. Assim, verdadeira educação não é possível sem comunicação e participação.

Uma parte importante dos estudos relacionados à formação continuada de professores afir-



ma que o foco deve ser o coletivo de professores de cada instituição de ensino, e atribuindo ao coordenador pedagógico o papel central na formulação de ações de formação a fim de promover o desenvolvimento da equipe pedagógica. É necessário, portanto, organizar o tempo escolar de forma a garantir a regularidade das reuniões a contextualização dos temas e o envolvimento dos professores para que as controvérsias sejam para eles momentos de real aprendizagem.

Muitos cursos colaborativos para professores, sem descuidar do papel do coordenador pedagógico, dão mais atenção à escola caracterizando as interações que acontecem no local de trabalho ou em outros equipamentos do sistema de ensino.

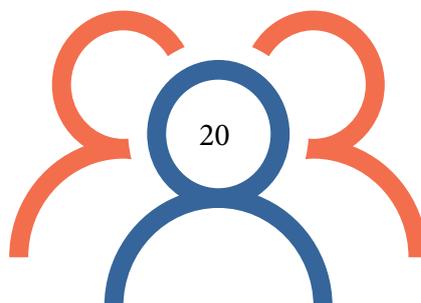
Essa corrente, forte no nível institucional, exige que os professores questionam incessantemente sua prática pedagógica para que uma discussão rica sobre o ensino revele seus aspectos críticos, bem como a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficaz do ensino.

Desentendimentos entre professores, em particular, devem criar uma atmosfera de confiança e compreensão recíprocas. Qual é a principal função de uma comunidade de aprendizagem? (FULLAN; GERMAIN, 2006). Neles é possível observar e falar sobre o que está sendo feito e junto com isso observado e o que é dito torna-se um feedback para a melhoria do processo de ensino.

Esses resultados são promissores. Os professores estão mais interessados em inovação e experimentação. uma coordenação mais eficaz do trabalho dentro e entre as aulas uma articulação coerente dos diferentes níveis de ensino e uma maior aposta na repressão de processos de ensino que não ajudam a motivar ou motivam os alunos a aprender como pretendido.

Para construir comunidades de aprendizagem, os professores devem aprender a explicitar os conflitos e a negociar; evitar acordos rápidos e simplistas; desenvolver sensibilidade política e ética; conhecer o macro contexto em que se insere, com suas desigualdades e disfunções; combater os males da escola bem como os da sociedade em geral.

A aprendizagem ao longo da vida é um conceito que deve ser integrado à cultura escolar por



meio da colaboração estabelecida entre universidades, faculdades e sistemas educacionais. Só através da colaboração é possível moldar culturas institucionais em escolas que apoiam diferentes professores em diferentes momentos do ciclo profissional.

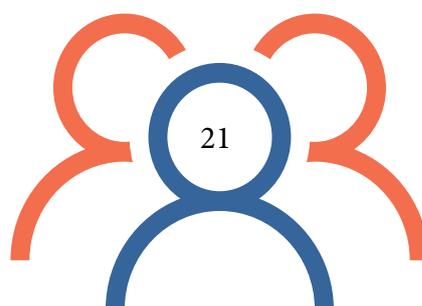
De acordo com o estudo de Davis e outros (2011) existe uma abordagem colaborativa na educação ao longo da vida ao contrário da perspectiva da individualização. Alguns secretários de educação defendem que a escola deve ser considerada e promovida como um local de formação continuada de professores, pois como explica Imbernón (2010), se a carreira docente tem uma parte subjetiva, ela também significa cooperação.

Esta perspectiva centra-se nas atividades desenvolvidas nas escolas do grupo de estudo, com um acompanhamento sistemático e rigoroso; a produção coletiva de materiais para determinadas turmas e disciplinas, posteriormente divulgados nos sites do Ministério da educação a participação dos professores no processo de planejamento, implementação das ações e sua avaliação; desenvolvimento de projetos pedagógicos relacionados com temas ou problemas curriculares identificados nas salas de aula formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educativos, entre outros.

Considerações finais

De acordo com Hopkins (2012), a escola é vista como uma instituição responsável pela aprendizagem tanto do ponto de vista do aluno quanto pelo desenvolvimento contínuo de figuras profissionais.

No sentido de melhorar a qualidade do ensino prevê-se a reformulação da organicidade escolar, o que exige a participação ativa de todos os agentes. Essa participação ativa representa a formação continuada e o envolvimento direto ou indireto em iniciativas voltadas para a cultura da informação na gestão escolar (CLIMACO, 1992).



Em muitos países e no Brasil, a reforma da descentralização do ensino é condição para que a escola tenha maior autonomia. Teoricamente, isso contribui para a formação de escolas de alto desempenho, mas isso depende claramente de uma variedade de fatores, não apenas relacionados à capacitância de intervenção direta das escolas, mas também a fatores que impedem as escolas de intervir mais diretamente em curto prazo (CARNOY; CASTRO, 2012).

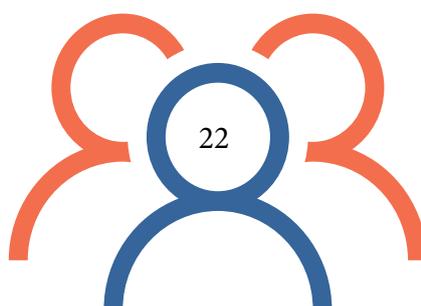
Barth (1990) discute a reforma escolar, considerando o nível de ambição e energia da maioria dos agentes que operam no espaço. O conceito de comunidade de aprendizagem ocorre no plural da palavra aprendizagem e está relacionado ao contexto da reforma educacional centrada na escola.

No entanto, cabe destacar que o autor citado faz suposições para que isso aconteça: a escola tem capacidade de melhorar nas condições certas; deve haver motivação para que adultos e jovens (incluindo o professor) contribuam juntos para a aprendizagem (de si e dos outros). É necessário melhorar a cultura escolar, bem como a qualidade das relações interpessoais, porque isso tem impacto na qualidade da aprendizagem e, por fim, um esforço para criar e proporcionar, dentro e fora do espaço escolar, as condições que permitam todos os que frequentam, para promover e apoiar a aprendizagem dos outros.

Referências Bibliográficas

BARTH, R. *Improving schools, from within*. San Francisco: Jossey Bass, 1990. Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br Acesso em: 05 jul. 2012.

CAIXETA, J. E.; RIBEIRO, L. B. L.; LEITE, M. C. M. Um estudo teórico sobre as comunidades de aprendizagem na educação a distância. In: *Anais 3º Simpósio Educação e Comunicação*, 17 a 19 setembro, 2012, p. 370-384.



CALHOUN, Emily; JOYCE, Bruce. “As mudanças ‘de dentro para fora’ e ‘de fora para dentro’: lições dos paradigmas da melhoria escolar do passado e do presente”. In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CALVO, Muñoz, Carlos. *Ingenuos, ignorantes, inocentes* [texto impreso] / Carlos Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

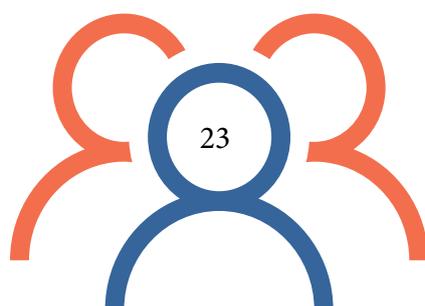
CARNOY, Martin; CASTRO, Claudio de Moura. “A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos?” In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CATELA, H. Comunidades de Aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação*. Vol. XVIII, nº 2, 2011, p.31-45, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21685/1/2018_FabianaMoreiraVicentini_tcc.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2022.

CLÍMACO, M. C. *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa, Ministério da Educação: Programa de Educação Para Todos, 1992.

CORREIA, Yourssany Raposo Lopes. *A formação continuada e seus reflexos na prática pedagógica dos docentes da Educação Básica na Região Autónoma de Príncipe*. Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2547/1/2022_mono_yourssanycorreia.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.



FIGUEIREDO, Antonio Dias de. Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: Redes de aprendizagem, redes de conhecimento. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 2002.

FREIRE, Paulo. Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo (SP): Moraes; 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

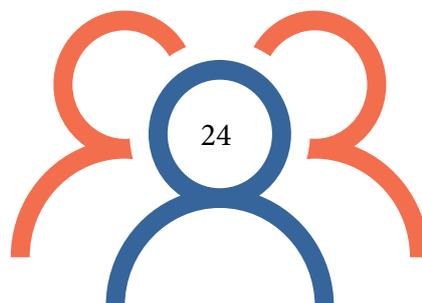
FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia-saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997, 245 p.

FULLAN, M.; GERMAIN, C. Learning places. Thousand Oaks: Corwin. história de uma comunidade de prática. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 3, n., 2006.

HOPKINS, David. “Tensões e perspectivas para o campo da ‘melhoria escolar’”. In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.



IPIRANGA, Ana Silvia Rocha et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 01- 17, dezembro. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167939512005000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 de junho 2018.

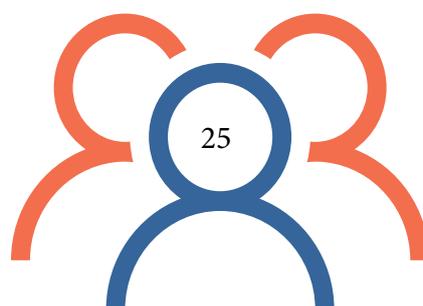
LAVE, J.; WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. “A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI”. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.11, 2020.

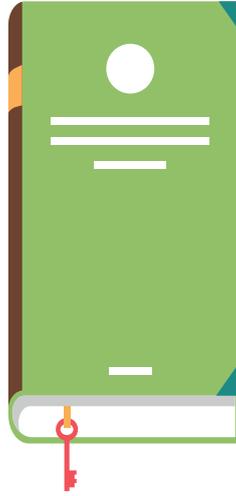
MOURA, Guilherme Lima. Somos uma comunidade de prática? Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v.43, n.2, p.323-346, abril. 2009. Disponível em: Revista de Educação. Vol. XVIII, nº 2, 2011, p.31-45. Disponível em:<http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

WENGER, E. C. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: C. Blackmore (Ed.), Social learning systems and communities of practice (pp. 179–198). London, UK: Springer, 2010.

WENGER, E. C. Communities of practice: learning as a social system. Presented in Toronto Apr, 1999.

WENGER, E. C. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: University Press, 1998.





Capítulo 2

EL “REALISMO” EN FERRÉZ



EL “REALISMO” EN FERRÉZ

Lígia Gomes do Valle (autor) ¹

Sidney Marques da Motta (tradutor) ²

Resumen: En resumen, este capítulo presenta parte del estudio de la tesis doctoral titulada “Militância em Ferréz- uma discussão sobre a relação do modo de narrar com a intenção de representar a realidade” defendida en 2019 por la presente investigadora. Como conceptos principales, se destacan el “choque de lo real”, el “espacio autobiográfico”, la “representación” y los “nuevos realistas” cuando se trata de narrativas literarias sobre el espacio periférico de los grandes centros urbanos. Ferréz es un nombre destacado en la producción literaria y el estudio de las implicaciones intra y extraliterarias de sus obras se presenta en parte en este capítulo.

Palabras clave: Ferrez; literatura marginal; realismo.

Abstract: In summary, this chapter presents part of the study of the doctoral thesis titled “Militance in Ferréz- a discussion on the relationship between the way of narrating with the intention of representing reality” defended in 2019 by the present researcher. As main concepts, the “choque of the real”, the “autobiographical space”, the “representación” and the “new realists” stand out when it comes to literary narratives about the peripheral space of large urban centers. Ferréz is an outstanding name in literary production and the study of the intra and extraliterary implications of her works is presented in part in this chapter.

1 Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

2 Mestrando em Educação, Artes e História da Cultura - MACKENZIE - SP



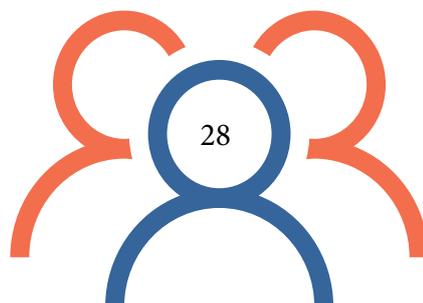
Keywords: Ferrez; fringe literature; realism.

El objetivo es aportar una reflexión sobre cómo podría configurarse el realismo en Ferréz. Para cumplir con este objetivo, se utiliza el término “nuevos realistas” para clasificar a los autores que han publicado recientemente narrativas que retratan la violencia de la cotidianidad urbana, principalmente de los barrios periféricos. Esta denominación fue utilizada por Karl Erik Schollhammer y será ejemplificada en el fragmento citado a continuación, tomado de la obra *Ficción brasileña contemporánea*. La discusión sobre este fragmento impregnará todo el capítulo, pues suscita interrogantes que servirán de base para el diálogo con conceptos como: “lugar de enunciación”, de Homi K. Bhabha; “efecto real”, de Roland Barthes; “compromiso”, de Jean Paul Sartre; “representación”, de Gayatri Spivak; “El regreso del autor”, de Diana Klinger y el “Choque de lo real”, Beatriz Jaguaribe.

Por lo tanto, el término “nuevos realistas” será discutido a partir del siguiente fragmento:

Não se trata de uma comparação estilística com os realistas do passado, pois não há nenhuma volta às técnicas da verossimilhança descritiva e da objetividade narrativa. O que encontramos, nesses novos autores, é a vontade ou o projeto explícito de retratar a realidade atual da sociedade brasileira, frequentemente pelos pontos de vista marginais ou periféricos. Não se trata, portanto, de um realismo tradicional e ingênuo da ilusão de realidade. Nem se trata, tampouco, de um realismo propriamente representativo, pois a diferença que mais salta aos olhos é que os novos “novos realistas” querem provocar efeitos de realidade por outros meios (SCHOLLAMMER, 2009, p.53-54).

Inicialmente, destacaremos el porqué del término “nuevo” y de qué se trata el “realismo”. Así, al adentrarse en la teoría literaria del realismo, se pueden observar distintas posiciones críticas ante la pretensión de narrar algo lo más creíble posible, que es incluso una de las formas de reconocer



una obra denominada “realista”, como si puede verse en Roman Jakobson en su texto “Do realismo artístico”, pois, para o autor, o realismo é inicialmente caracterizado como: “uma corrente artística que adotou como objetivo reproduzir a realidade o mais fiel possível e aspira ao máximo de verossimilhança” (JACOBSON, 2013, p.110).

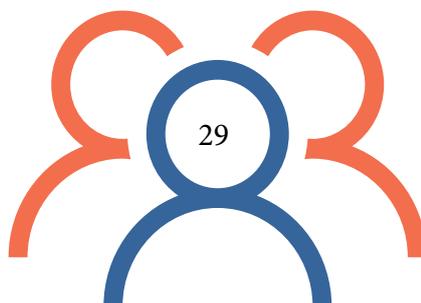
Sin embargo, Jakobson señala que el término “realismo” es polisémico y puede ser utilizado erróneamente, ya que, “(..) foi [e ainda é] utilizado de forma múltipla e equivocada” (JACOBSON, 2013, p.110). Así, el autor advierte que por su polisemia este término puede ser peligroso y se debe tener cuidado al usarlo, por lo que es relevante resaltar qué sentido de realismo se le está atribuyendo al objeto de investigación. Tal vez por eso Karl Erik Schollhammer atribuyó dos veces el término “nuevos” y colocó entre comillas la expresión “nuevos realistas” en su texto.

Para aproximarnos al realismo en Ferréz, se analizará el texto de Jakobson con el fin de demostrar que el término “nuevos realistas” es un error más para categorizar un tipo de realismo.

Incluso antes de continuar la discusión del realismo en Ferréz a partir de la cita de Karl Erik y tratar la relación entre los conceptos destacados, cabe señalar que el concepto de “lugar de enunciación” permea todas las relaciones entre los conceptos, en la medida en que “a articulação da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 1998, p. 21).

Esta negociación tiene una de sus aplicaciones en la militancia utilizada por Ferréz en sus performances extraliterarias como entrevistas, testimonios en blogs y en sus elecciones narrativas en la construcción de la trama. Esta militancia añadió visibilidad y potenció el surgimiento de otros escritores también de las periferias urbanas.

O acesso ao poder político e o crescimento da causa multiculturalista vêm da colocação de questões de solidariedade e comunidade em uma perspectiva intersticial. As diferenças sociais não são simplesmente dadas à experiência



através de uma tradição cultural já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto - ao mesmo tempo uma visão e uma construção – que leva alguém para “além” de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente (BHABHA, 1998, p.21-22).

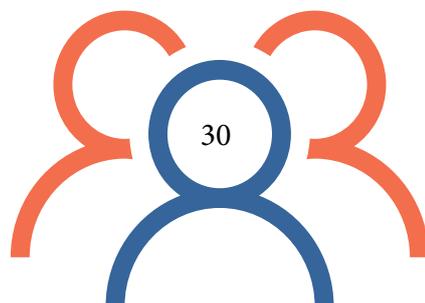
El sentido de solidaridad y comunidad comienza a emerger de este escenario en el que los escritores cuentan la historia de los oprimidos social y culturalmente a través de una voz que está física y culturalmente en el mismo “lugar”, es decir, Ferréz reafirmando el hecho de ser residente. de la periferia y retratar la periferia en la que vive en su obra es una forma de construir un intelectual solidario que incluso busca motivar a otros escritores de barrios periféricos a adoptar el mismo tipo de actitud.

En su capítulo “Difusión – tiempo, narrativa y los márgenes de la nación moderna”, al tratar de la diferencia cultural, Bhabha reafirma la importancia del “dónde” se habla:

A analítica da diferença cultural intervém para transformar o cenário de articulação- não simplesmente para expor a lógica da discriminação política. Ela altera a posição de enunciação e as relações de interpelação em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é falado; não simplesmente a lógica da articulação, mas o topos da enunciação (BHABHA, 1998, p.228).

Así, la diferencia cultural actúa alterando las posiciones de enunciación, haciendo de Ferréz un escritor que emerge autenticando su lugar de enunciación y reafirmandolo a través de las justificaciones de sus elecciones narrativas.

Este aspecto debe ser tenido en cuenta en las discusiones que siguen sobre el realismo presente en la prosa de Ferréz, ya que los aspectos extraliterarios ayudan en la delimitación de su lugar de

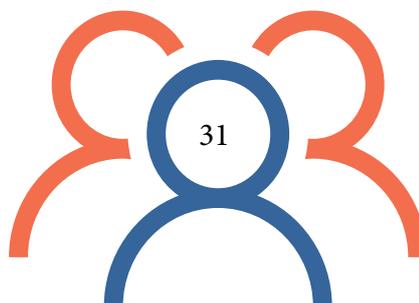


enunciación así como en su militancia que se desliza en sus elecciones narrativas en la construcción de sus tramas. literario. Este lugar de enunciación está representado de alguna manera por el extracto “O que encontramos, nesses novos autores, é a vontade ou o projeto explícito de retratar a realidade atual da sociedade brasileira, frequentemente pelos pontos de vista marginais ou periféricos” (SCHOLLAMMER, 2009, p.53-54). No se trata sólo de una “voluntad”, en el caso de Ferréz, existe ese proyecto explícito acuñado por iniciativas performativas intra y extratextuales.

Antes de retomar la discusión sobre el término “nuevos realistas”, pretendemos destacar la discusión sobre el realismo llevada a cabo por Compagnon en *O demônio da teoria* en su tercer capítulo titulado “Mundo”. Para retratar la relación del lenguaje cotidiano realizado extratextualmente con el lenguaje literario, Compagnon rescata la concepción de los “Actos del lenguaje” de Austin, destacando así el siguiente pasaje de la obra:

Para que haja um ato de linguagem, por exemplo, um performativo em palavras como “Eu prometo que...”, ele propunha na realidade esta condição: “Ninguém negará, penso eu, que estas palavras devam ser pronunciadas ‘seriamente’, e de maneira a serem tomadas “a sério” [...]. Não devo estar brincando, por exemplo, nem escrevendo um poema”. Como acontece no caso de uma brincadeira ou de uma encenação teatral, o poema não nos obriga a nada (COMPAGNON, 2006, p. 134).

Mimesis, para Compagnon, trata estos actos de lenguaje de cada época de una manera que solo compone la trama en la narración y no establece las implicaciones de estos actos de lenguaje cuando se anuncian en la realidad, en lo fáctico: “Em literatura, um ato de linguagem aparente não é realmente um ato de linguagem, mas somente a mimesis de um ato de linguagem real” (COMPAGNON, 2006, p.135). Así en la ficción “se realizam os mesmos atos de linguagem que no mundo real: perguntas e promessas são feitas, ordens são dadas. Mas são atos fictícios, concebidos e combinados



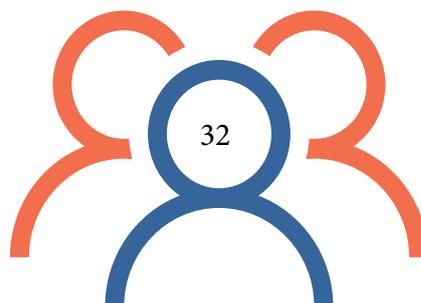
pelo autor” (COMPAGNON, 2006, p.135). Estos actos de lenguaje ficticio también garantizan la verosimilitud, haciendo posibles y creíbles las relaciones entre los personajes.

Compagnon concluye que recientemente al analizar las obras somos más tolerantes o más curiosas con respecto “às práticas linguareiras existentes, e interessa-nos, pois os mundos produzidos pelos jogos de linguagem” (COMPAGNON, 2006, p.135). Los juegos de lenguaje de Ferréz establecen una estrecha relación entre sus actos de habla en entrevistas y testimonios extratextuales y los actos de lenguaje presentes en el narrador o narrador personaje, lo que obliga al lector a no diferenciar las instancias enunciativas de la vida real y ficcional.

En entrevista con “El País”, el 27 de abril de 2015, el escritor Ferréz responde a la pregunta sobre los pobres que están en contra de Bolsa Família de la siguiente manera: “É aí que eu acho fantástico o poder da mídia e da classe alta. Eles conseguem fazer com que o povo fique contra o povo. O culpado é a vítima. Sempre” (BARCA, 2015, s/p.).

Los medios de comunicación y la clase alta también son tratados en sus textos literarios con el mismo sesgo de indignación. La crítica a la televisión también está presente en varios fragmentos de *Capão Pecado*, la primera novela del escritor. Así, como la sección: “Qual será o lado real do monitor, o lado certo para se viver? Eles até tentam nos ludibriar, mas na realidade é um pouco diferente, e na TV a gente vê que a vida é muito bacana para quem tem uma boa porcentagem da riqueza nacional” (FERRÉZ, 2009, p. 17).

El cuento “O Plano”, de Ferréz, fue publicado en “Caros Amigos” en marzo de 1999 y reeditado en la obra de cuentos *Ninguém é inocente em São Paulo* y destaca la correlación de los actos de habla del autor a través de los actos de habla del narrador. En el cuento se destaca toda una estructura del capitalismo que aliena a la población, especialmente a la masa ya moldeada. La televisión se convierte entonces en un medio de alienación de este proceso, muy criticado por el escritor, y presente en la gran mayoría de sus escritos. Se observa cómo la televisión está presente y cómo ese “plano” que narra Ferréz en este cuento se refiere al proceso de alienación que segrega y estratifica aún más a la



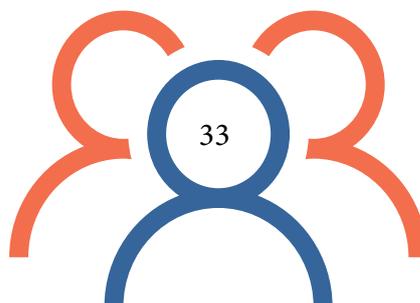
sociedad:

Não me admira que o plano funcione, os pensamentos são vadios, afinal essa é a soma de tudo, que? O rei do ponto? Esse tá sossegado só contando o dinheiro, informação? Não! O povo é leigo, não entende, então não complica, o assunto na favela só Casa dos Artistas, discutir na favela, só se o Corinthians é campeão ou não, nada contra; sabe, mas futebol não é arte, futebol é bola e homens correndo. Pra mim numa pega nada, desculpa quem gosta disso, mas é simples, é a regra da vida em simples lances, eu quero mais, quero regras complicadas, quero traços que tragam uma época que talvez não vivi, mas sinto, quero palavras que gerem vida, desculpa aí, meu (FERRÉZ, 2011, p.73).

La revuelta expresada en el lenguaje y la disculpa al final de la cita como provocación es similar a los actos extratextuales del lenguaje del escritor, lo que podría problematizar el aspecto mimético destacado por Compagnon y congruente con la necesidad de ampliar las relaciones y los juegos de lenguaje. a si analizas las obras de hoy como concluyes.

Un discurso similar aparece en el cuento “Cotidiano 100%” el mismo tipo de crítica y ejemplo se establece:

Tem gente tramando, tem gente indo e vindo, estudando, mas tem gente ajoelhando todos os dias também pelo pouco que conseguiu, tem dona Maria fritando filé mingon na casa da patroa e não tendo ovo para os filhos em casa. Tem gente daqui saindo pra fazer a segurança pra eles, e quando chega no bairro faz o sinal da cruz de entrar no barraco. A paz nunca vai voltar, porque a dor que se gerou além de se aconchegar está crescendo, Violência e ódio, em vez de paz e amor. As campanhas só ficam na tv, aqui é a realidade, trutão (FERRÉZ, 2009, p111).



El citado fragmento revela que este mismo sujeto no sólo se encuentra en el acto del lenguaje ficcional, sino que discursos similares son pronunciados y difundidos extraliterariamente por el escritor, como puede verse en su respuesta en una entrevista a la revista *Época* en febrero de 2014:

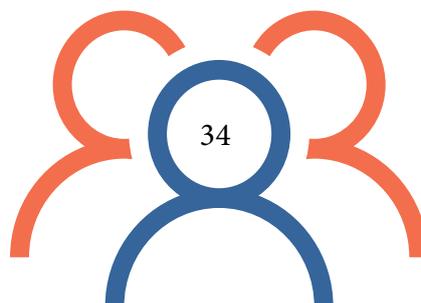
ÉPOCA – E a cultura do trabalho, do cara que acorda cedo porque acredita que vencerá na vida?

Ferréz – Isso é o que mais tem. Se você vier na periferia às 4h30 da manhã, os ônibus estarão lotados. Ladrão não acorda a essa hora. Há um enorme contingente de pessoas que sai de madrugada da periferia para servir o lanche da elite, para cuidar da segurança da elite. Elas voltam para casa e muitas vezes não têm comida nem segurança para elas mesmas. A sorte do Brasil é que as pessoas da periferia são honestas (MARTINS, 2014, s/p.).

La expresión del narrador. “A paz nunca vai voltar, porque a dor que se gerou além de se aconchegar está crescendo” condiz com o título da entrevista “Ferréz: ‘o rolezinho foi só o primeiro ato’” que fue tomado de una de las respuestas del escritor. Aún en esta entrevista, se destaca el siguiente extracto del discurso de Ferréz::

O motorista de táxi reclama dos impostos e dos corredores de ônibus, o cobrador reclama do salário. Todo mundo está insatisfeito. Houve passeatas por aqui e nos bairros em volta, organizadas por moradores. Quando acontece queima de ônibus, são os moradores mesmos. Não é coisa de bandido. Os moradores estão revoltados, e o ônibus é o único contato que eles têm com o Estado (BARCA, 2015, s/p.).

De esta forma, se destaca que no sólo en entrevistas y actuaciones extraliterarias el escritor



demarca su personalidad de escritor militante. También delimita esta posición militante en las estrategias narrativas y proporciona una atmósfera en la que el espacio autobiográfico actúa y puede ser proporcionado por la yuxtaposición entre el acto de habla extraliterario del autor y el acto de habla ficcional.

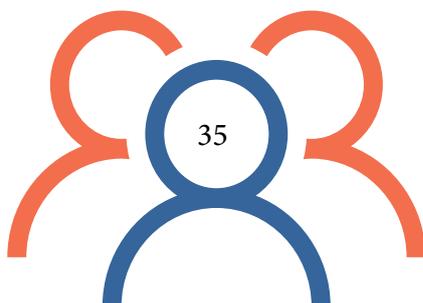
Ocurrió una demanda por la publicación de un cuento de Ferréz, “em resposta” “en resposta” al episodio del robo del Roléx de Luciano Huck. A continuación, un extracto que relata la indignación del presentador:

Como brasileiro, tenho até pena dos dois pobres coitados montados naquela moto com um par de capacetes velhos e um 38 bem carregado. Agora, como cidadão paulistano, fico revoltado. Juro que pago todos os meus impostos, uma fortuna. E, como resultado, depois do cafezinho, em vez de balas de caramelo, quase recebo balas de chumbo na testa (Folha de São Paulo, 2007, s/p).

Por haber sido publicado en Folha de São Paulo y por ser “una respuesta” al hecho, el texto no fue leído como ficción sino como reportaje, noticia de indignación, provocando exposición del individuo detrás del texto literario. Ferréz incluso tuvo que explicarse ante la policía según información extraída del sitio web “Mural Brasil” (AZEVEDO, 2010).

Esta exposición de la persona natural busca diluirse en el concepto de ficción como mimesis de los actos de lenguaje cuando Ferréz atravesaba esta situación judicial, como se puede apreciar en las palabras de su blog:

Fiz o texto, a pedido do coordenador de artigos Uirá Machado, que trabalha na Folha. Ele me mandou a carta de Luciano Huck, sobre seu assalto no Jardins. Coloquei o nome de: Pensamentos de um “correria”, e com minha mente literária e ingênua fiz uma ficção onde o ponto de vista eram dos ladrões.



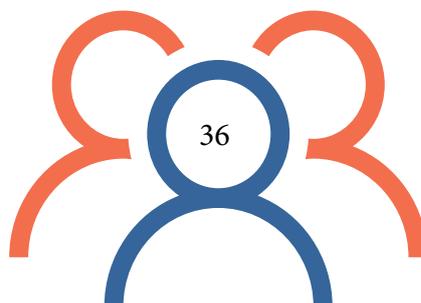
Quando enviei o artigo para ele, que foi escrito em 5 horas, me mostrei preocupado por ser quase um conto, e podia fugir do estilo do espaço Tendências/ Debates, mas o texto foi publicado.(...) Recebi [centenas de cartas] sobre meu texto de ficção (FERRÉZ, 2007, s/p) (grifo meu).

Las expresiones “artículo que envié”, “casi un cuento” y “mi texto ficticio” se encuentran en su citada declaración. Este texto, que transita entre la realidad y la ficción, fue publicado como respuesta a la carta de Luciano Huck en Folha de São Paulo. Así, se observa a Ferréz nombrando su texto de diferentes maneras, permitiendo la discusión sobre el personaje ficcional de “Pensamentos de um correria”. Sin embargo, al escribir en el blog la frase “mi mente literaria e ingenua”, Ferréz demuestra una ironía y testifica a su favor frente al riesgo de exposición como individuo al demostrar su indignación como autor de ficción. La mencionada ingenuidad marcada en el discurso de Ferréz puede oponerse a la respuesta que esta autora le dio a Tatiana Merlino en una entrevista con la revista Caros Amigos:

Tatiana Merlino- O que tem de luta? Como é que é a luta e a resistência na periferia hoje?

Ferréz- A luta pelos meios intelectuais e pelos meios de produtos, né? Que lança independente, de fazer aquela corrente, sabe? De tentar galgar, de aprender a tramar, de aprender a pegar um padrão capitalista e mudar um pouco para não ser tão perverso, tem todo esse lado empresarial que a periferia tá pegando (...) e tem toda uma outra luta também, que é a da população se conscientizando (HERMANN, 2009, p.15).

Así, parece que las anteriores palabras de Ferréz demuestran que la mencionada “mente literaria ingenua”, al escribir un cuento en respuesta al texto de Huck publicado en Folha de São Paulo, se



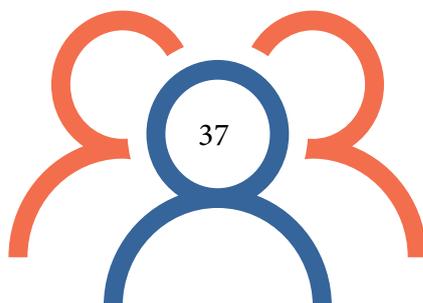
configura como una estrategia cuando afirma que la mayoría de los autores vinculados a la Literatura Marginal se encuentran dentro de la lógica capitalista de los círculos intelectuales y de producción literaria y son conscientes de la vertiente empresarial que implica la inserción y promoción de sus obras en el mercado editorial.

En la crónica “Voltei e estou armado”, presente en la obra *Cronista de um tempo ruim* (2009), Ferréz escribe como “respondiendo” a este episodio del robo del Rolex y la acusación de condonación del crimen:

Apologia é feita no caixote que serve de armário no barraco, no pedido do filho por mais um paço e o saco sem nada, pela humilhação na fila da igreja, pela esmola da cesta básica. O que escrevemos só é nocivo pros porcos ricos, que dizem não saber o porquê de tudo isso, enquanto na bolsa de valores milhares de vidas são determinadas com jogadas especulativas. A sessão de cartas foi apelativa, todo mundo contra o pretense contista, que ousa ser escritor e dar opinião contra o artista global, que ousa pensar em época próxima ao carnaval, que ousa questionar a propriedade e defender marginal (FERRÉZ, 2009, p.53).

Lo que se puede ver es que el escritor busca establecer una postura militante que permee la construcción de su rol de escritor y así revelar características de su escritura, es decir, ser militante, como esta postura “contra el sistema” contra el mantenimiento de la del status quo en el curso de sus escritos en varias publicaciones. Todavía se destaca, en el prólogo del libro *Os ricos quem morrem* (2015), otra referencia más a este episodio del robo del rolex y la acusación de apología del crimen:

Tumultuando na escrita, vi minha vida também sendo tumultuada. Numa encomenda de um jornal. Algumas linhas de conto, um ponto de vista, e um processo, que me levou a uma delegacia. Me ameaçaram de cadeia por ter

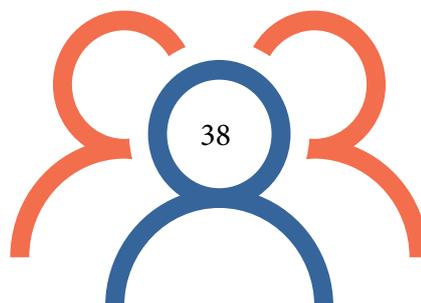


escrito um texto, logo eu que tive tudo ali para ser de fato um criminoso, estava sendo acusado de apologia ao crime. O delegado, o escrivão e um leitor solitário na porta da delegacia com um livro meu na mão, dizendo que estava lá para me dar uma força, e ainda um jornalista para cobrir. Algumas palestras canceladas, as revistas e jornais a favor da “vítima”, meu nome jogado aos porcos. E nos becos e vielas, recebia abraços.

- Faço o sistema tremer mesmo irmão, dá boi pra esses boizão, não (FERRÉZ, 2015, p.11-12).

La cita de Karl Erik Schollhammer, que abre este capítulo, trata de la falta de “ingenuidad” posible con respecto a la ilusión de la realidad. No es, por tanto, un realismo tradicional e ingenuo de la ilusión de la realidad que los llamados nuevos escritores “nuevos realistas” quieren provocar efectos de otros medios de realidad, según Schollhammer. Al considerar que la convención utilizada no está demarcada por el científicismo como en el realismo tradicional o con “R” mayúscula, se puede estar de acuerdo con el extracto del crítico, pero el lugar de enunciación que está demarcando Ferréz eliminaría la posibilidad de la ingenuidad de la ilusión de ¿la realidad? Incluso reconociendo la ironía del adjetivo “ingenuo”, este cuestionamiento sigue siendo válido. Veremos más adelante que la ilusión no es la misma que la del siglo XX. XIX, aun así, la ingenuidad no puede ser excluida de este juego de lenguaje del escritor, ya que el “choque de lo real” como se verá más adelante en este capítulo es una tendencia mediática y el escritor parece responder a ella al mismo tiempo. que busca su militancia.

Es posible proponer, entonces, una percepción de la Literatura Marginal que lleve a la reducción de los interrogantes que estas obras pueden suscitar en relación al tránsito entre lo fáctico y lo ficcional, pues, al mismo tiempo que se percibe el aspecto ficcional de las novelas, los autores revelan, a través de elementos extraliterarios, su compromiso con la verdad, la justicia y el hecho de narrar sus vidas como sujetos periféricos. Este aspecto nos retrotrae a una de las lecturas sobre el compromiso



que será la de Sartre en

O que é a literatura, porque Sartre fomenta el compromiso y una posición política. El compromiso se abordará más adelante en este capítulo y el segundo capítulo de esta tesis describirá con más detalle y ejemplos de las obras de Ferréz precisamente cómo se hacen las elecciones narrativas en línea con su militancia extraliteraria.

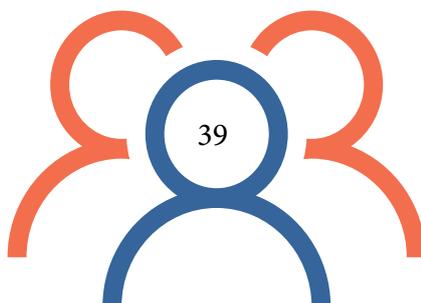
Volvemos a la discusión sobre el término de Schollhammer “nuevos realistas” y sobre la necesidad de especificar de qué realismo estamos hablando después de todo, como explica Jacobson. Pero al buscar clasificar las posibles formas de realismo en el arte y especialmente en la literatura, Jacobson se enfrenta a numerosas clasificaciones que se entrecruzan de diferentes maneras y combinaciones según el contexto en el que se inserta la obra.

El primer significado, llamado “significado A” do realismo é: “chamam realista a obra que o autor em questão projetou como verossímil” (JACOBSON, 2013, p.110). Este significado asigna un lugar central a la afirmación del autor. Al realizar una comparación del significado presentado, se puede decir que la obra de Ferréz es realista, pues hay una clara intención de “decir la verdad”, como se puede apreciar en sus palabras extraídas del prefacio de *Os ricos também morrem*:

uma introdução, para representar todos os amigos que morreram travando a guerra, aos que não puderam ver mais o sol de cada dia, aos que nunca souberam o valor de uma vida, e até aos que sorriem pouco. Que eu escreva com responsabilidade em nome dessa verdade de hoje (FERRÉZ, 2005, p.14).

En *Crítica e Verdade*, Barthes, si bien es partidario de la autonomía de la obra y de un análisis ceñido al lenguaje, nos deja la siguiente percepción de la tendencia por parte del lector:

Tendemos hoje, de modo geral, a pensar que o escritor pode reivindicar o sentido de sua obra e considerar, ele mesmo, esse sentido como legítimo, donde o inconveniente de uma interrogação insensata dirigida pela crítica ao escritor



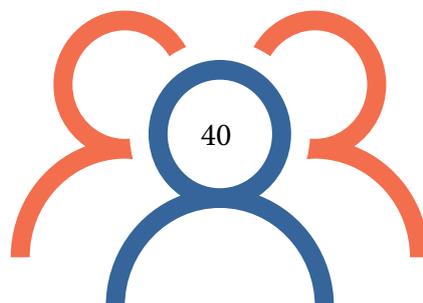
morto, à sua vida, às marcas de sua intenção, para que ele mesmo nos assegure da significação de sua obra: queremos a qualquer preço fazer falar o morto ou seus substitutos, seu tempo, o gênero, o léxico, enfim, toda a contemporaneidade do autor, pretendemos ser proprietários por metonímia do direito do escritor morto sobre sua criação (BARTHES, 2007, p.2017).

El citado fragmento, aunque realizado como una crítica a la tendencia del lector a revivir al autor tras la teoría de la muerte del autor, es un proceso similar al que se encuentra hoy en día en lo que se refiere a la recepción de las obras de Ferréz. Esta relación entre el regreso del autor y su intención de componer la tríada autor, obra y lector pasa entonces a ser considerada. Así, Jacobson destaca el “significado B” del realismo como aquel dirigido a la impresión del lector: “chamam de realista a obra que quem a julga percebe como verossímil” (JACOBSON, 2013, p.110).

Así, se destaca el extracto tomado del diario Folha de São Paulo, el 6 de enero de 2000. El artículo sobre Capão Pecado titulado “Bem-vindo ao ‘fundo do mundo’”, del periodista Iván Finotti demuestra que, incluso antes de la publicación del libro, el periodista presenta la siguiente información: “Desempregado do Capão Redondo escreve romance baseado em histórias verdadeiras” (FINOTTI, 2000, s/p.). El significado B atribuye al juicio del lector el hecho de que la obra parezca realista o no, pero al considerar a Ivan Finotti como un lector que influye en otros lectores por sus ubicaciones en un vehículo de información de alta circulación, todavía se puede verificar la complejidad de las relaciones. entre autor, obra y lector.

Si la intención es: “narrar la verdad”, se destaca la teoría de la imposibilidad de los autores de retratar lo real a través del lenguaje, también presente en Barthes, ya que todo lenguaje es el resultado de elecciones de vocabulario y una construcción humana sobre partes únicas. de un todo no capturado

Según Compagnon, en la obra *O demônio da teoria*, en esta perspectiva de imposibilidad, el autor da el lugar principal a la escritura, al texto, o incluso, al “escritor”, que nunca es más que un



“sujeto” en el sentido gramatical o lingüístico, siendo un papel no una “persona” en el sentido psicológico, el texto sería así un tejido de citas (COMPAGNON, 2006, p.50-51).

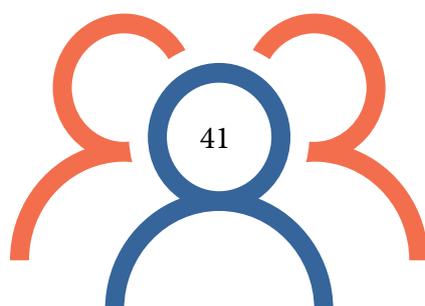
En el texto “A morte do autor”, Barthes destaca que es en el lector y no en el autor el lugar donde se produce la unidad del texto y por eso Barthes critica la interpretación de la obra por parte de quienes la produjeron. “a explicação da obra é sempre procurada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, que nos entregasse a sua confiança” (BARTHES, 1968, p. 02).

Entonces Compagnon concluye que “como se de uma maneira ou de outra, a obra fosse uma confissão, não podendo representar outra coisa que não a confiança” (COMPAGNON, 2006, p.50-51). Ahora bien, ¿no serían el aspecto de la confianza y la confesión los elementos que intervienen en el escenario actual en el que Ferréz escribe como escritor?

Una vez más, la demarcación del lugar de enunciación y la militancia de Ferréz pueden ayudar al lector a crear la “empatía” que lo llevará a leer las obras, haciendo aproximaciones centradas en la vida del autor y los elementos fácticos de la obra, que es ficción. y no una autobiografía, a la manera tradicional, es en este sentido que se aborda el concepto de espacio autobiográfico de Phellipe Lejaune en mi tesis de maestría titulada “O espaço autobiográfico na literatura marginal” defendida en 2014.

Ivan Finotti también destaca en su informe el siguiente fragmento: “(...) morador do distrito do Capão Redondo e que acaba de concluir ‘Capão Pecado’, um romance baseado nas histórias reais que viveu e viu” (FINOTTI, 2000, s/p.). Este fragmento refuerza la pretensión realista de la obra y la perspectiva del lector en relación a ella incluso antes de leerla, lo que puede contribuir a la fundamentación de los conceptos A y B y son tendencias consideradas en el escrutinio del lector.

Pero al resaltar el discurso de Ferréz, Finotti nos ofrece otra mirada sobre la obra, que es la de la ficción por encima de la relación con lo fáctico: “Meu amigo Marcos Roberto de Almeida aparece no livro como o personagem Marquinho. Na história, ele morria. Só que ele acabou morrendo na vida real, assassinado por um assaltante. Agora, vou deixar ele vivo no livro” (FINOTTI, 2000, s/p.).



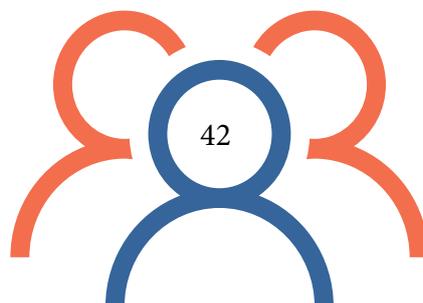
Este fragmento enfatiza que la periferia de la obra es una periferia construida por el autor, si es una construcción, ¿qué la catalogaría como una obra realista? Vuelve al lugar de la enunciación como el concepto que regirá la discusión sobre el realismo en Ferréz, tal como se acuña especialmente en las estrategias extraliterarias y de militancia del escritor.

Karl Erik Schollhammer al final de su cita señala que “Nem se trata, tampouco, de um realismo propriamente representativo, pois a diferença que mais salta aos olhos é que os novos ‘novos realistas’ querem provocar efeitos de realidade por outros meios” (SCHOLLHAMMER, 2009, p.53-54). Los “efectos de realidad” nos remiten al concepto de “efecto real” de Roland Barthes en un texto homónimo. Se puede rescatar este concepto, aunque se trate, principalmente, de obras de autores realistas del siglo XIX.

Puede verse que, para Barthes, aunque la escritura literaria se hace “em nome de uma plenitude referencial” (BHARTES, 2004, p. 190), lo “real” funciona en la narración como una forma de connotación, incluso cuando los autores denotan “os detalhes da obra diretamente do real” (BHARTES, 2004, p. 189).

Así, lo “real”, en la obra, se construye a partir de lo que, en el texto, “Efeito de real”, Se llama la “ilusión referencial”. Para Barthes, el barómetro en *Um coração simples*, de Flaubert no significa nada en el contexto de la narración, es un accesorio “superfluo” en la descripción del entorno, pero se describe para provocar “un efecto de realidad”, una ilusión en el lector de que está presente en la habitación y ve los objetos que estaban ahí, aunque estos objetos no expresen significado para el contexto de la obra, como el piano en la habitación hace referencia a la condición económica, pero el barómetro estaría brindando una “nueva” experiencia de la realidad al lector

Jacobson retrata el realismo del siglo XIX como una escuela literaria y este es el significado C de realismo: “chamam de realista a soma dos traços característicos de uma escola artística do século XIX” (JACOBSON, 2013, p.112) y destaca que “o realismo é convencional” (JACOBSON, 2013, p.112), pues la verosimilitud depende de las convenciones, por lo que el realismo es también conven-



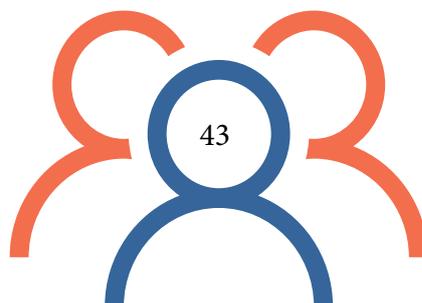
cional.

Por lo tanto, la noción de realismo puede cambiar con el tiempo, como las convenciones también cambian según el tiempo. Las convenciones dependen de cada época y de los autores que “deve impor à percepção uma nova forma” (JACOBSON, 2013, p.112). Así, lo que Barthes llamó el efecto de lo real y la ilusión referencial en las obras realistas del siglo XIX no es más que una forma de dotar al lector de una “nueva” percepción de lo real.

Pero esta es una tendencia en la literatura y “nuevos medios para proporcionar efectos de realidad”, como destaca Karl Erik Schollhammer en la cita utilizada al inicio de este capítulo, hace viable la discusión sobre un posible “efecto de realidad” en Ferréz. . Este efecto de lo real en Ferréz no es el mismo que describe Barthes, ya que la inserción del lector en el escenario se da a través de estrategias de verosimilitud intra y extratextual. De esta manera, se establece un pacto de lectura y lo que aún se percibe es que esa periferia narrada se ve tensionada por el lugar de enunciación, ya sea en el discurso del narrador o en las implicaciones sociales y políticas que estos escritores brindan en el ámbito extraliterario.

La voluntad de retratar la realidad de una manera “mejor” que la anterior, provoca rupturas con la tradición imperante hasta entonces, creando una convención con el objetivo de obtener una mayor verosimilitud artística. Esto se puede ejemplificar con el cientificismo del siglo XIX, ya que los autores le atribuyen una nueva forma de retratar la realidad en la sociedad, que sería el estudio de las patologías con la actualización de la expresión “delirio de enriquecerse” en lugar de “voluntad o deseo”. para enriquecerse”, por ejemplo, como se puede ver en el extracto tomado de *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo: “Proprietário e estabelecido por sua conta, o rapaz atirou-se à labutação ainda com mais ardor, possuindo-se de tal delírio de enriquecer, que afrontava resignado as mais duras privações” (AZEVEDO, 1997, p.01).

Se puede apreciar que el uso de estos términos, provenientes del cientificismo de la época, puede resultar algo inusual para la época en que se estrenaron las obras. Así, lo que hoy se entiende



por Realismo, con R mayúscula, puede haber sido fruto de esta iniciativa que hizo de lo insólito un proceso habitual y una convención.

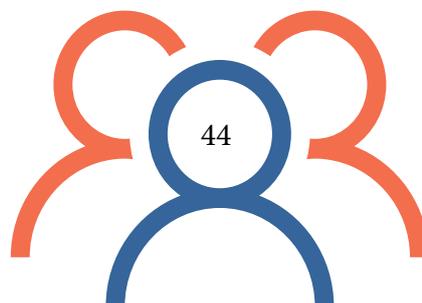
El término “delirio” pudo haber sido utilizado en su sentido habitual o no, lo que dictará la elección interpretativa será la convención, porque “tal palavra inesperada pode ser tanto a denominação figurada como a denominação própria; é preciso saber qual das duas está em uso” (JACOBSON, 2013, p.113).

Ante esta dependencia de las convenciones de cada época, es necesario revisar los conceptos presentados hasta ahora para demostrar sus ambigüedades. De esta manera, Jacobson nos presenta un significado asociado al primer significado presentado anteriormente (significado A), que sería el “tendência de deformar os cânones artísticos em curso, interpretada como maior proximidade da realidade” (JACOBSON, 2013, p.114) y otro significado que también se asocia con el primer significado presentado que se refiere a “tendência conservadora no interior de uma tradição artística interpretada como fidelidade à realidade” (JACOBSON, 2013, p.114).

Según el significado A, que sería la intención del autor de crear una obra realista, parece que Ferréz está más centrado en la tendencia a deformar los cánones artísticos que en ser conservador. Recuerde que este es el significado A que se basa en aspectos subjetivos por parte del autor, es decir, su aspiración. Así, se destacan las siguientes declaraciones de Ferréz en el informe de Finotti: “Quando um pobre tem uma dificuldade com palavra, não acha dicionário na favela. Quero que os boys sintam o mesmo. Não vai ter glossário, não. Se o cara não trinca, não vai entender mesmo” (FINOTTI, 2000, s/p.).

Llevar la jerga y la forma de hablar de la gente de la periferia a Ferréz es algo que rompería con la historia lectora de la población económicamente más favorecida.

Este argumento podría haber tenido mayor efecto antes de que los medios de comunicación difundieran masivamente los contextos de las periferias. No hay muchos términos que no sean entendidos por el contexto presente en la narración, esto puede ser un reflejo del contacto con la cultura de



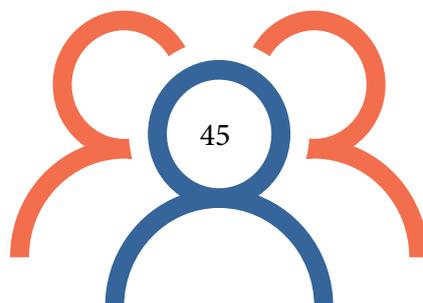
la periferia a través de los medios de comunicación, lo que podría reducir las barreras existentes en la intención de Ferréz de provocar dificultades en la lectura.

En *Planeta favela*, de Mike Davis, hay datos que apuntan a la existencia de una “generalización de las favelas”. Aun considerando la definición de favela como “restrita às características físicas e legais do assentamento” (DAVIS, 2006, p.32) y evitando considerar las “dimensiones sociales” (idem), que son más difíciles de medir, la conclusión empírica de la ONU es que sólo el 19.6% de los mexicanos urbanos son considerados residentes de favelas. Incluso utilizando esta definición restrictiva, como advierte Davis, la ONU estima que había al menos 921 millones de favelados en 2001 y más de 1.000 millones en 2005. Estos argumentos fueron rescatados de la obra *Planeta favela* para problematizar el aspecto de lo particular en el lenguaje. propuesta por Ferréz, aunque no se puede decir que lo particular no se entrecruce en las innumerables posibilidades simbólicas que emergen de la relación con el lenguaje, la historia y lo social.

Otra cuestión que surge se centra en la intención de llevar a cabo la ruptura, pero llevar a cabo la tradición eligiendo elementos que antes se consideraban como convención a la hora de plasmar lo real en la obra. Así, Ferréz pudo haber llevado a cabo diversas estrategias descriptivas y narrativas que “refletem a realidade bem de perto” (JACOBSON, 2013, p.110).

Con esto, el narrador ojo de cámara, por ejemplo, no sería una innovación en la obra de Ferréz. De esta forma, el realismo presente en Ferréz no lo convierte efectivamente en un escritor categorizado como “nuevos realistas” en el sentido de hacer posible una nueva (nunca utilizada) forma de realismo en el arte.

Pero continuando con la problematización de los intentos de categorizar el realismo en las obras, destacamos ahora la perspectiva del lector a través del significado B de Jacobson. Asociado con el segundo significado resaltado, se destaca “sou um revolucionário em relação aos hábitos artísticos em curso e percebo sua deformação como uma maior aproximação da realidade” (JACOBSON, 2013, p.114). Asociado al significado B también se destaca “sou um conservador e vejo a deformação dos



hábitos artísticos em curso como uma degradação da realidade” (Idem).

Si el lector se comporta como un conservador, las consideraciones de Jacobson son las siguientes:

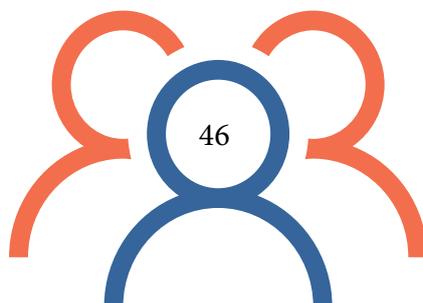
podem ser chamados realistas unicamente os fatos artísticos que, para mim, não contradigam os hábitos artísticos em vigor; mas, já que do meu ponto de vista, os mais realistas são os seus próprio hábitos (a tradição a que pertenço) e já que estes últimos só se realizam em parte no âmbito das outras tradições, mesmo se não os contradigem, só se verá nessas outras tradições um realismo parcial, embrionário, não desenvolvido ou decadente, ao mesmo tempo que declarei ser o único realismo autêntico, aquele em cujo espírito fui educado (JACOBSON, 2013, p.115).

Una vez establecida por convención cierta tradición, por ejemplo la del Realismo del siglo XIX, los nuevos artistas que pretenden ser más realistas con otras técnicas son “obligados a se declarar neorrealistas, realistas no sentido superior da palavra e estabelecer uma distinção entre o realismo aproximativo, ilusório (o da tradição vigente) e qualele que é autêntico (isto é, o deles mesmos)” (JACOBSON, 2013, p.115).

Así, “ilusorio” y “autêntico” se utilizarán según cada época y cada convención del realismo. Si es aceptado por el lector como “sou um revolucionário em relação aos hábitos artísticos em curso e percebo sua deformação como uma maior aproximação da realidade”(idem) estos supuestos “neorrealistas” serán vistos como la nueva convención de lo real.

Así, Karl Erik Schollhammer, al utilizar la expresión “nuevos ‘nuevos realistas’” para identificar la producción reciente que aborda la violencia urbana, puede referirse a esta tendencia a “recrear” el realismo frente a las convenciones de la tradición literaria vigente.

Pero no se puede decir que estos escritores sean los realistas de hoy en comparación con el



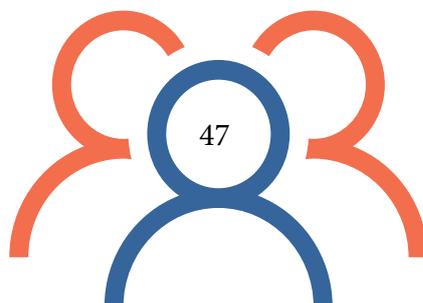
Realismo como escuela del siglo XIX, porque al afirmar que “Não se trata, portanto, de um realismo tradicional e ingênuo da ilusão de realidade” lo que Schollhammer puede querer decir con este período de su cita es que “ingenioso” e “ilusorio” era el realismo como escuela, pero que el realismo de estos “nuevos realistas” no se trata de eso. ¿Qué clase de realismo es este entonces? ¿Qué no es ilusorio? Parece que si se interpreta de esta manera, la expresión “nuevos realistas” puede provocar la mala interpretación de lo que es una obra realista según cada época expresada por Jacobson en el párrafo anterior.

Jacobson considera la existencia de una “plataforma estética del realismo en general” (JACOBSON, 2013, p.117) esto significa que las técnicas utilizadas anteriormente pueden reaparecer como “nuevas” solo para oponerse a la convención actual. Es evidente que Karl Erik no considera esta característica del realismo en general, sino que parte del concepto de realismo como el realismo del siglo XIX que es el “C significado” de Jacobson, quizás por eso prefirió utilizar la expresión “nuevo realistas”.

La discusión sobre las convenciones sigue, ahora en Sartre, a través de su obra ¿Qué es la literatura?. Para animar a los autores a participar, afirma que “As artes de uma mesma época se influenciam mutuamente e são condicionadas pelos mesmos fatores sociais” (SARTRE, 1993, p.10). Obedecen en sentido mimético a lo que el lector es capaz de percibir, por lo que también se destaca el siguiente fragmento:

Quem poderia distinguir o verde-maçã de sua ácida alegria? E já não será excessivo dizer “a alegria ácida do verde-maçã”? Há o verde, há o vermelho, e basta; são coisas, existem por si mesmas. É verdade que se pode conferir-lhes, por convenção, o valor de signos (SARTRE, 1993, p.10).

Sartre diferencia al escritor del pintor dentro del arte, como “O escritor pode dirigir o leitor e, se descreve um casebre, mostrar nele o símbolo das injustiças sociais, provoca nossa indignação”



(SARTRE, 1993, p.12). Sartre estabelece uma relação entre prosa e compromisso devido a que a prosa trata mais de significados que a poesia e a pintura, por exemplo:

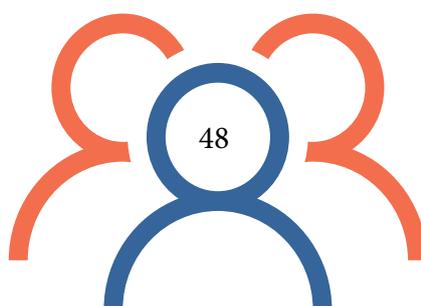
O escritor, ao contrário, lida com os significados. Mas cabe distinguir: o império dos signos é a prosa; a poesia está lado a lado com a pintura, a escultura, a música. Na poesia, “você não pode nem sonhar em engajar”. De fato. Mas por que haveria eu de querer fazê-lo? Porque ela se serve de palavras, como a prosa? Mas ela não o faz da mesma maneira; na verdade, a poesia não se serve de palavras; eu diria antes que ela as serve. Os poetas são homens que se recusam a utilizar a linguagem (SARTRE,1993, p. 13).

Sartre considera esta proximidade de la prosa, con el sentido y las convenciones, orientada al compromiso en la medida en que es utilitaria:

Na poesia, “não seria concebível manter-se no plano do projeto utilitário, considerando as palavras como instrumentos e, ao mesmo tempo, querer retirar delas sua utilidade. Na verdade, o poeta se afastou por completo da linguagem-instrumento; escolheu de uma vez por todas a atitude poética que considera as palavras como coisas e não como signos” (SARTRE, 193, p. 13).

Si sirve para algo, ¿cuál sería? “Temos o direito de perguntar ao prosador inicialmente: com que finalidade você escreve? Em que empreendimento você se lançou e por que necessita ele do recurso à escrita?” (SARTRE, 1993, p.19). Para Sartre “o escritor é um falador; designa, demonstra, ordena, recusa, interpela, súplica, insulta, persuade, insinua” (SARTRE, 1993, p.18). Se retoma el concepto de acto de lenguaje mimético. Se destaca así que, para Sartre, el lenguaje, en prosa, es una extensión de los sentidos del escritor:

O falante está em situação na linguagem, investido pelas palavras; são os pro-



longamentos de seus sentidos, suas pinças, suas antenas, seus óculos; ele as manipula a partir de dentro, sente-as como sente seu corpo, está rodeado por um corpo verbal do qual mal tem consciência e que estende sua ação sobre o mundo (SARTE, 1993, p.16).

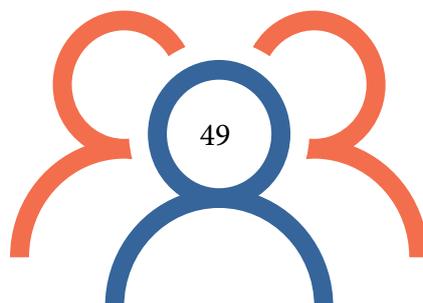
Se observa que Ferréz utiliza su militancia para cierta “utilidad” destinada a su obra: “revertir el mito de la marginalidad”. El narrador y los personajes se ubican en la trama para llevar al lector a darse cuenta de que existe un lado humano y bueno de los habitantes de la periferia, incluso en medio de la desigualdad y la violencia social y económica.

Esta violencia se justifica cuando el objetivo es revertir el sentido negativo que ya se ha constituido socialmente en relación a la periferia urbana, como un prejuicio establecido en la cultura que generaliza que todo habitante de la periferia es un delincuente. Al rescatar el “principio de reversibilidad” de Antônio Candido, utilizado como técnica narrativa en *A hora e a vez* de Augusto Matraga, de Guimarães Rosa, Ferréz podría encajar en lo que Sartre busca describir:

Falar é agir: a cada palavra que digo, engajo-me um pouco mais no mundo (...)
O escritor “engajado” sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar. Ele abandonou o sonho impossível de fazer uma pintura imparcial da sociedade e da condição humana (SARTRE, p.20-21).

Este principio de reversibilidad, como forma elegida por Ferréz para narrar la violencia en la periferia, será analizado y descrito en el tercer capítulo de esta tesis. Más que buscar aportar lo “real” en su obra, Ferréz traza una trayectoria de escritor militante y comprometido, combatiendo los significados “negativos” atribuidos a los habitantes de la periferia cuando se trata de violencia.

En una entrevista, Ferréz delimita este espacio y en sus elecciones narrativas también deja



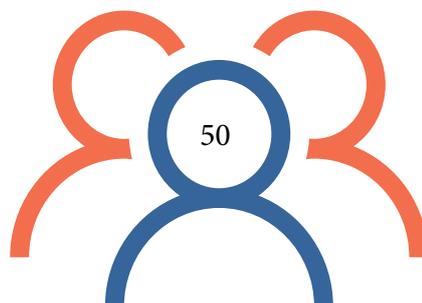
prevalecer esta militancia, lo que puede hacer que la apuesta de Ferréz se centre en lo que describe Sartre en su obra *¿Qué es la literatura?* Así, destaca el siguiente extracto de la entrevista concedida al diario *El País*:

Todo lugar que eu estou no mundo, quando estou falando de literatura combativa, tem autor que diz que não tem esse compromisso, que não é prisioneiro disso ou daquilo. Eu acho lindo isso, mas não tem como você escrever uma coisa, sair na esquina, ver um cara morto e não sentir nada. Se você consegue fazer isso, boa sorte. Mas eu não consigo (BARCA, 2015, s/p.).

Cuando Karl Erik Schollhammer finaliza la cita con el extracto “Ni siquiera se trata de un realismo propiamente representativo, ya que la diferencia que más se destaca es que los nuevos “nuevos realistas” quieren provocar efectos de realidad por otros medios”, coincide. Es sabido que el término “representante” también tiene su polisemia al igual que el término realismo.

Representar puede significar “re-presentar” en el sentido de volver a hacer presente, dar voz a alguien o a una causa, y también puede significar hablar por alguien. Gayatri Spivak, en su obra *Pode o subalterno falar?*, advierte sobre la voz del subalterno en los discursos, pues en política la representación del subalterno puede darse a través de la lógica del “hablar por”, es decir represento la colectividad y sus intereses, mi voz es una influencia política dentro del sistema. Pero en ese sentido, “o sujeito não é visto como uma consciência que ‘re-presenta’ a realidade adequadamente” (SPIVAK, 2010, p.32), debido al sesgo subjetivo, la persona que “fala e age é sempre uma multiplicidade” (SPIVAK, 2010, p.32) hay incluso una multiplicidad de intereses. Por lo tanto, se vuelve problemático “escolha e a necessidade de heróis” (SPIVAK, 2010, p.34), líderes, agentes del poder.

Esta representatividad es relativa al igual que el propio concepto de “clase”, al considerar una colectividad que puede ser representativa, “já que não há sujeito de classe unificado” (SPIVAK, 2010, p.36) “se a identidade de seus interesses não se consegue produzir um sentimento de comunidade (...)



elas não formam uma classe” (SPIVAK, 2010, p.37). Así, destaca, en Spivak, que “a mesma classe ou elemento que era dominante em uma área (...) poderia estar entre os dominados em outra” (SPIVAK, 2010, p.58).

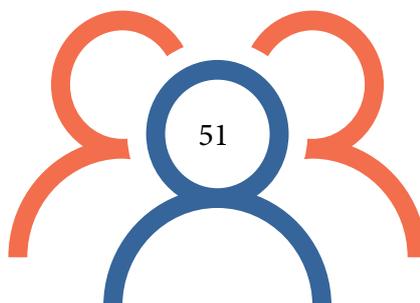
Se convierte así en un desafío para cualquier intelectual que pretenda retratar al subalterno en su discurso. “Ao representá-los os intelectuais representam a si mesmos” (SPIVAK, 2010, p.33), porque revelan opciones narrativas en su discurso, que lo posicionan frente al juego de poder establecido por el discurso dominante. Así, se destaca la responsabilidad institucional del crítico y, en consecuencia, del escritor.

Incluso se puede problematizar más la cita con el lugar de enunciación de Homi K. Bhabha, concepto presente en la obra *O local da cultura*, ya que Ferréz busca “representar” en el sentido de ser líder, siendo aquel capaz de tener cierta influencia dentro de la estructura social para dar voz a los habitantes de la periferia de donde procedía. Así, se destacan discursos extraliterarios de Ferréz como:

ÉPOCA – Como é o convívio com a polícia, que também é composta de gente pobre?

Ferréz – O policial é pobre, mas não age como. Ele mora perto, mas tem o treinamento da corporação, com outro tipo de ideologia. A polícia aborda as pessoas aqui de um modo como nunca abordará no centro da cidade. Aqui, eles pedem até a nota fiscal do celular. O moleque tem de ter a nota, senão vira suspeito. Se ele está de madrugada na rua, tem de se explicar. É um interrogatório permanente. Quando você acaba de ser abordado, está em pânico. Uma vez, reclamei com um policial, e ele me perguntou se eu queria ser abordado com rosas. Na verdade, só queria ser tratado da forma como eles tratam as pessoas no centro (MARTINS, 2014, s/p.).

La expresión “Aqui, eles pedem até a nota fiscal do celular” este “aquí” se refiere a los ha-



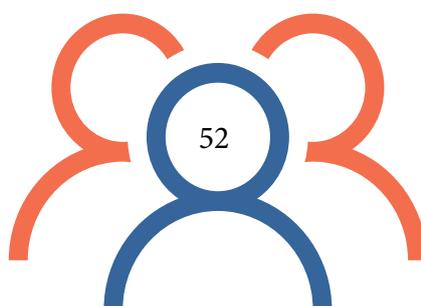
bitantes de la periferia y finalizando su discurso, se observa la siguiente afirmación “Na verdade, só queria ser tratado da forma como eles tratam as pessoas no centro” en el que la primera persona retoma todo el tema tratado hasta el momento para situarse como el sujeto que expresa la indignación en nombre de los demás vecinos que sirvieron de ejemplo en su respuesta. Durante la entrevista se destacan las siguientes palabras de Ferréz:

ÉPOCA – Não seria natural mudar para outro bairro a esta altura de sua vida?

Ferréz – No bar aqui ao lado, trabalha um churrasqueiro que sempre me cumprimenta de forma muito afetuosa. Ele me mostrou uma vez para a filha dele e disse: “Ele é escritor, veja se você estuda para ficar igual a ele”. Aqui me sinto importante, sou um exemplo. Quando vou fazer palestras, os pais dizem para os filhos: “Ele conseguiu ser escritor e é daqui, não precisou mudar”. Isso é importante para mim. Mudar de lugar é fácil; mudar o lugar dá mais trabalho. Só saio daqui o dia em que o lugar mudar para melhor, quando não precisar mais de mim. Ainda acho que sou útil aqui (MARTINS, 2014, s/p.).

En la respuesta de este autor destacan las siguientes expresiones “sou um exemplo” y “Ainda acho que sou útil aqui”, ser ejemplo y añadir utilidad a su figura de escritor de la periferia funciona como una militancia extraliteraria que condicionará sus elecciones intraliterarias, como se verá con más detalle en el segundo capítulo de esta tesis.

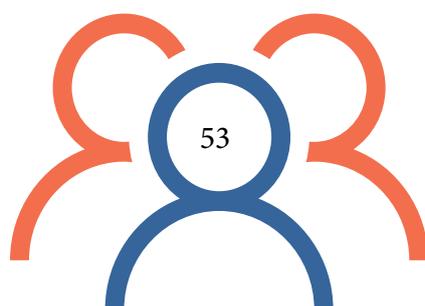
A gente tá sendo massacrado pela polícia, não temos apoio da sociedade e ao mesmo tempo tem muito de nós desistindo. E nós somos os comunicadores. Depois de nós vem o funk, os moleques loucos de 16 anos que não têm mentalidade nenhuma e pregam a ostentação. Eu to com muito medo só de a gente parar e esses moleques pegarem essa mediação com a sociedade (BARCA, 2015, s/p.).



Es por ello que la violencia narrada por Ferréz busca ser justificada por el narrador, ya que el entorno condiciona a los habitantes a determinadas acciones. La violencia no se ejerce por el placer de practicar el acto, sino como una “salida” a determinadas situaciones en las que se encuentra el personaje de la trama, lo que nos remite a la lógica determinista fuertemente demarcada como estrategia literaria en el siglo XIX.

A continuación se muestran ejemplos de cómo funciona esta “justificación” de los actos violentos de los personajes y diversas narrativas presentes en la prosa de Ferréz y más concretamente en *Manual práctico do ódio*. Es al realizar este tipo de narrativa que Ferréz otorga valor y “utilitarismo” a sus escritos. Esta correlación entre autor y personajes en la narración que se establece por el acto del lenguaje extratextual puede compararse con la cuestión del personaje como interacción personaje-autor expresada por Mikhail Bakhtin en su obra *Estética da criação verbal*, en la que Bakhtin señala que

Em todas as formas de relação entre personagem e autor até aqui examinadas foi possível tamanha proximidade entre eles (e coincidência pessoal fora do âmbito da obra), porque o ativismo do autor não visou aqui a criar e elaborar fronteiras nítidas e substanciais para a personagem e, conseqüentemente, fronteiras essenciais entre autor e personagem. (São importantes o mundo que abarca igualmente tanto o autor quanto a personagem, seus elementos e posições nesse mundo). Denominamos caráter uma forma de correlação entre o autor e a personagem, que realiza o designo de criar o todo da personagem como indivíduo determinado, e note-se que esse desígnio é fundamental: desde o início a personagem nos é dada como um todo, e desde o início o ativismo do autor se movimentava nas fronteiras essenciais dela; tudo é percebido como um elemento de caracterização da personagem tem função caracterológica, tudo se resume e visa a responder à pergunta quem é ela? (BAKHTIN,



2003, p. 159-160)

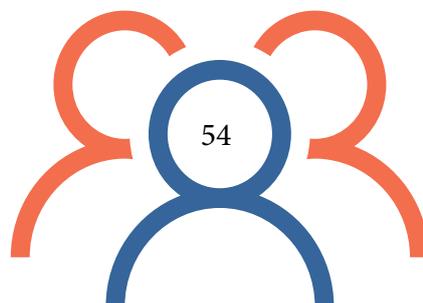
Se comprobará en el segundo capítulo que Ferréz, al establecer la correlación de su discurso extraliterario militante, acaba creando un clima de relación entre autor y personaje que hace de los relatos narrados ejemplos para el planteamiento de un problema que expresa la teoría social desde la autor.

Bakhtin también señala que la construcción del carácter puede seguir tendencias llamadas “románticas” y en esta situación el autor comienza a examinar a su personaje que comete errores. Lástima, ternura, indignación, etc. “todas essas reações éticas axiológicas, que colocam a personagem fora do âmbito da obra, destroem o acabamento artístico; começamos a reagir à personagem como a uma pessoa viva” (BAKHTIN, 2003, p. 159-160).

Ferréz anima al lector a obtener estas reacciones destacadas por Bakhtin en la medida en que justifica la violencia ejercida por los personajes y establece un mal externo que pertenece a un contexto social y económico que destruye a este personaje. Destaca el siguiente extracto:

As desventuras da personagem já não são destino, mas simplesmente criadas e a ela causadas por pessoas más; a personagem é passiva, apenas passa pela vida, não consegue nem morrer, os outros é que a destroem. O herói sentimentalista é o que melhor se presta a obras tendenciosas- para suscitar sentimentos extra-estéticos de simpatia ou de hostilidade social (BAKHTIN, 2003, p. 159-166).

Bakhtin aún expresa la construcción del personaje en la interacción entre autor y personaje, revelando el debilitamiento de la autonomía del personaje y de la obra como consecuencia cuando se establece una relación de causa y consecuencia entre lo que el autor pretende exponer un problema social, y lo que el trabajo termina ejerciendo, un ejemplo para exponer este problema.



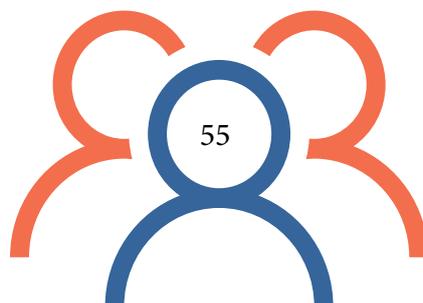
No realismo, o excedente cognitivo do autor reduz o caráter a uma simples ilustração das teorias sociais ou outras teorias do autor: no exemplo das personagens e seus conflitos vitais (elas não estão para teorias), ele resolve seus problemas cognitivos (na melhor das hipóteses, a personagem é apenas um pretexto do autor para colocar um problema). Aqui o lado problemático não é incorporado à personagem e constitui um ativo excedente cognitivo do conhecimento do próprio autor, excedente esse que é transgrediente à personagem. Todas essas modalidades enfraquecem a autonomia da personagem (BAKHTIN, 2003, p. 159-167).

Una vez más, es posible resaltar que el activismo de Ferréz interfiere en sus elecciones narrativas y, por tanto, se construyen sin apuntar a la autonomía de la obra, al considerar los factores extraliterarios y los posibles pactos de lectura que se pueden establecer con el lector. Diana Klinger, en la obra *Escritas de sí, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*, destaca que

Como produto da lógica da cultura de massas, cada vez mais o autor é percebido e atua como sujeito midiático. Além disso, o autor joga sua imagem e suas intervenções públicas com a estratégia do escândalo ou da provocação (...) torna-se problemático afirmar ainda que “não importa quem fala” (KLINGER, 2007, p.35).

Diana Klinger también nos advierte sobre el uso del término efecto real con otro significado comparado con el tejido por Barthes, como “a preeminência do vivencial se articula com a obsessão da certificação, do testemunho, do ‘tempo real’, a imagem que transcorre ao vivo perante a e para a câmara de televisão, do ‘verdadeiramente ocorrido’ e do efeito ‘vida real’” (KLINGER, 2007, p.45).

En este sentido, las palabras de Beatriz Jaguaribe en *O Choque do real: estética, mídia e cul-*



tura señala que, en la contemporaneidad, la plena consolidación de los medios de comunicación y la búsqueda de lo real -que se convierte en “semelhante ao instante temporal que é vivido, mas que não pode ser conscientemente processado na instantaneidade de sua vivência temporal, o real somente pode ser apreendido após a filtragem cultural da linguagem e da representação” (JAGUARIBE, 2007, p.101)- en una sociedad fuertemente mediatizada. Lo real, en este sentido, nos importa,

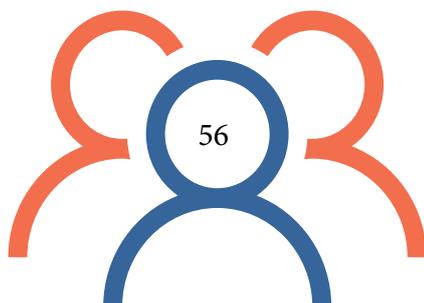
Num mundo de realidades em disputa, as estéticas do realismo no cinema, fotografia e literatura continuam a ser conclamadas a oferecer retratos candentes do real e da realidade, são acionadas a revelar a carne do mundo, em toda a sua imperfeição (JAGUARIBE, 2007, p.41).

En este contexto, Jaguaribe todavía nos advierte sobre los nuevos códigos realistas, que comienzan a acercar la violencia y la cotidianidad de los habitantes de la periferia de los grandes centros urbanos y ofrecen el “Choque de lo real” como parte del pacto mimético con la espectador o lector. (JAGUARIBE, 2007).

Según Jaguaribe, esta intensificación se basa en el uso de “shock” en una correlación estética entre una cultura del miedo, la saturación mediática y la incertidumbre urbana. De esta manera, se destacan las palabras de Jaguaribe al abordar los temas que se asocian al “choque de lo real”:

o impacto do ‘choque’ decorre da representação de algo que não é necessariamente extraordinário, mas que é intensificado como ocorre ao se tratar das ocorrências cotidianas da violência metropolitana tais como violações, assassinatos, assaltos, lutas, contatos eróticos, que provocam forte ressonância emotiva (JAGUARIBE, 2007, p.100)

Jaguaribe además afirma que “o uso do ‘choque do real’ tem como finalidade provocar o espanto, atizar a denúncia social, ou aguçar o sentimento crítico” (JAGUARIBE, 2007, p.101). En este



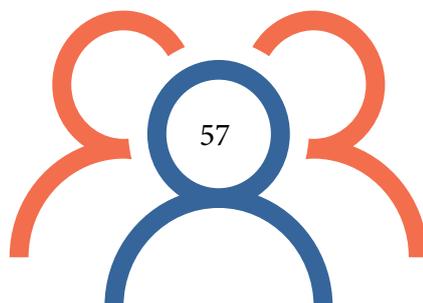
sentido, Beatriz Jaguaribe destaca la aparición de nuevos realistas en la literatura, la fotografía y el cine en los siglos XX y XXI. Esta emergencia atestigua la necesidad de introducir nuevos efectos de lo real, “que são distintos daqueles do século XIX, não se pautam somente na observação empírica ou distanciada, mas promovem uma intensificação e valorização da experiência vivida que, entretanto, é ficcionalizada” (JAGUARIBE, 2007, p.31). Esto se puede ver en la narrativa de Ferréz y será mejor abordado en el segundo capítulo de esta tesis.

El autor incluso enfatiza la cultura del miedo dentro de este contexto, ya que la violencia urbana, constantemente tematizada, parte de la sociedad requiere un contacto “distante” con el tema de la violencia y la marginalidad. Sin embargo, la saturación mediática de lo real, como destaca Jaguaribe, al mismo tiempo que difunde los contextos de los márgenes urbanos en los medios para brindar contacto, también proporciona un contacto “distanciado” de las experiencias con el margen en el momento en que pasa por la pantalla (virtual) y el lenguaje.

Mas esse distanciamento ao mesmo tempo revela que, “quanto mais ficcionalizada e esteticizada é a vida cotidiana, mais se procura saída para tornar a experiência ‘real’” (JAGUARIBE, 2007, p.99). Isso mostraria uma necessidade de experienciar uma narrativa mais “aproximada” com o factual. Assim, destaca-se o seguinte trecho da referida obra de Jaguaribe:

O risco da cidade, portanto, implica a possibilidade de lançar-se a uma aventura, embora essas aventuras possam estar previamente empacotadas como sex tours, encontros exóticos ou visitas a locais bizarros. Inversamente o medo do perigo e a complexidade de negociar a cidade também permitem que muitos se resguardem voyeuristicamente do contato direto com a metrópole e vivenciem a urbe pelas telas midiáticas (JAGUARIBE, 2007, p.107).

Sin embargo, la saturación de los medios crea una demanda de una experiencia lo más cercana posible a la realidad. El hecho de que Ferréz viva en la periferia y que demarque este lugar de



enunciación puede ser una estrategia para legitimar sus relatos a través de la demarcación de su lugar de enunciación. Este aspecto resulta ser un recurso que brinda una expectativa asociada a lo “real” (fáctico) que recae sobre la recepción de las narraciones del autor.

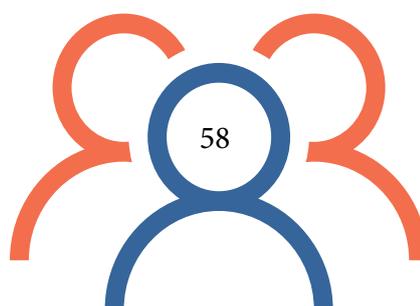
Ferréz estaría así dentro de este contexto de producción, siendo consecuente con esta necesidad, como “visando atender às expectativas do grande público, essas produções contemporâneas oferecem o pancadão do ‘choque do real’ sem considerar somente o distanciamento da experiência estética” (JAGUARBE, 2007, p.104).

Dado que este capítulo trata del realismo en Ferréz, es justo volver al tema de la mimesis. Pedro Chagas, en su tesis de maestría sobre mimesis en Luiz Costa Lima, afirma que el concepto es tratado de manera contemporánea al abordar el mimo (efecto mimesis) que también existe desde la perspectiva de la recepción a través del concepto de Estética de la Recepción, de Hans La teoría del efecto de Robert Jauss y Wolfgang Iser.

Las ideas de Jauss (1994), a través de la Estética de la recepción, contribuyeron a la reformulación de cuestiones literarias de carácter estético e historiográfico, atribuyendo al lector, como entidad colectiva, la tarea de establecer los parámetros de recepción de cada época. La Teoría del Efecto, elaborada por Iser (1996), presenta aportes relevantes a los estudios literarios, pues concibe la lectura como un proceso de comunicación, un diálogo de voces que se entrecruzan en el acto de leer: la del autor, el texto y el lector .

El lector, en este proceso, se vuelve activo, pues, al interactuar con la estructura del texto literario, además de sufrir sus efectos, actúa sobre ellos. Entonces, para Luiz Costa Lima, “a mimesis deixa de simbolizar a eterna presença do imutável materializada na obra literária, para se tornar o signo da permanente mudança” (CHAGAS, 2004, p.191).

Por eso la pregunta central de esta tesis es: ¿cómo establece Ferréz su juego mimético en sus narraciones? La motivación surge de la idea de que el lector, la obra y el autor se encuentran en un entorno social y en constante diálogo entre sí. Así, la mimesis en Ferréz está permeada por un pacto



mimético de lo que sería la periferia de Capão Redondo para un habitante local. Este pacto tensa la narrativa y la militancia del escritor, como se verá en el siguiente capítulo de esta tesis.

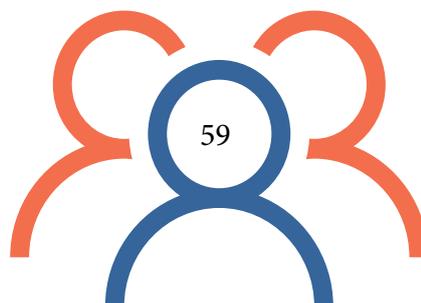
Algunos autores, que ya no provienen de una élite de escritores del país, como Ferréz, buscan deslindar este aspecto fáctico, que los acerca a la realidad esperada por el público, a través de la dicotomía centro versus periferia. Como ejemplo de ello, en la crónica “Vida jovem em promoção”, hay el siguiente fragmento:

A gente ainda tem que dar a direção do que fazer para esses arrombados, que não sabem nada de nós, e não andam de buzão lotado, que não vivem um minuto com alguém do povo ao lado, a não ser ler livro ou texto de um de nós quando somos publicados (FERRÉZ, 2009, p. 37).

Todavía en la crónica “Vida jovem em promoção”, resulta que no hay signos de sentido de identidad entre centro y periferia en el proyecto literario del escritor: “A vida aqui é outra, se você não a vive, não sabe do que do se trata, e não é o livro, nem o filme, nem esse texto, que vai lhe dar a visão: somente vivendo a gente aprende algumas coisas” (FERRÉZ, 2009, p.15).

Además de percibir la necesidad de narrar la vida cotidiana de los habitantes de la periferia y la violencia que la impregna, Ferréz expone el choque entre dos realidades: la de quien escribe y la que viven los lectores que buscan en su obra experimentar la periferia a través del choque de lo real.

Pero si es a través del trabajo, este choque no es más que un encuentro con la realidad (violencia urbana) de manera virtual, segura, solo brindando la necesaria catarsis de una clase social diferente. Pero incluso el choque de lo real tiene una dualidad a la hora de considerar su finalidad, pues, si bien la violencia presente en la narración revela este aspecto del cruce entre diferentes realidades y cotidianidades, también se puede inferir que esta violencia está preñada de marcas narrativas. que revelan una necesidad de llevar lo humano a las relaciones permeadas por la violencia. Así, no se pretende simplificar la dicotomía del bien contra el mal, sino mostrar cómo el lugar vuelve vulnerables a



los habitantes frente a la violencia narrada.

Referência Bibliográfica

AZEVEDO, Aluísio. O cortiço. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Bom Livro).

AZEVEDO. Um episódio, múltiplas versões. 2010. Disponível em: <http://muralbrasil.wordpress.com/2010/09/11/um-episodio-multiplas-visoes/>. Acesso em abril de 2013.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

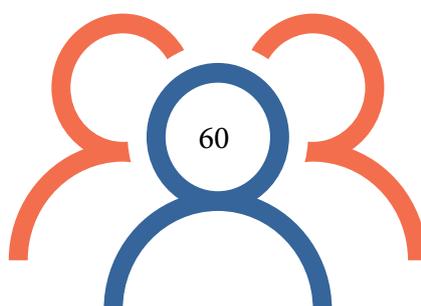
BARCA, Antônio Jiménez. Entrevista “Até hoje eu não sei o que é pior a Igreja ou a droga”. https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/21/cultura/1429627864_042387.html, 2015.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCA, Antônio Jiménez. Entrevista “Até hoje eu não sei o que é pior a Igreja ou a droga”. https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/21/cultura/1429627864_042387.html, 2015.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.

CHAGAS, P. D. Mimesis e criticidade na obra de Luiz Costa Lima. Em tese, Belo Horizonte, v. 8, p. 189-197, dez., 2004.



COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

DAVIS, Mike. Planeta Favela. Tradução de Beatriz Medina – São Paulo: Boitempo, 2006.

FERRÉZ. Capão Pecado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. Manual prático do ódio. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2003.

_____. Ninguém é inocente em São Paulo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

_____. Cronista de um tempo ruim. São Paulo: Selo Povo, 2009.

_____. Deus foi almoçar. São Paulo: Planeta, 2011.

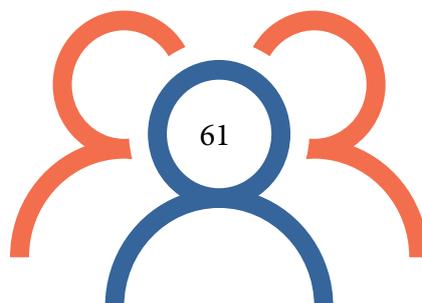
_____. Os ricos também morrem. São Paulo: Planeta, 2015.

_____. Pensamentos de um “correria”. Opinião. Folha de São Paulo. São Paulo, 08 out. 2007.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u336145.shtml>. Acesso em março de 2011.

_____. Sobre o texto na Folha de São Paulo. Disponível em: <http://ferrez.blogspot.com.br/2007/10/sobre-o-texto-na-folha-de-so-paulo.html>. Acesso em: julho de 2012.

FINOTTI, Ivan. “Bem-vindo ao ‘fundo do mundo’”. Folha de São Paulo, São Paulo, 06 de janeiro de 2000.



JAGUARIBE, Beatriz. O Choque do real; estética, mídia e cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

JAKOBSON, Roman. “Do realismo artístico”. In: EIKHENBAUM, B. et alii. Teoria da literatura; formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 2013. p. 119-127.

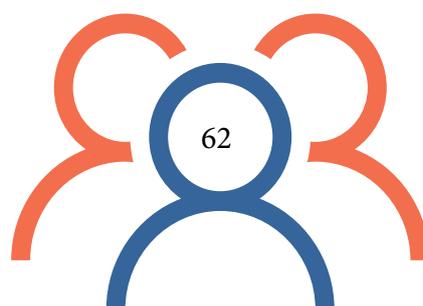
KLINGER, Diana. Escritas de si, escritas do outro - o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MARTINS, Ivan. Entrevista: “Ferréz o rolezinho foi só o primeiro ato” <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bferrezb-o-rolezinho-foi-so-o-primeiro-ato.html>, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. Que é a Literatura? Rio de Janeiro: Editora Ática. 1993.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. Ficção brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o Subalterno Falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.





Capítulo 3

A EDUCAÇÃO FORTALECE A DEMOCRACIA: GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA



A EDUCAÇÃO FORTALECE A DEMOCRACIA: GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

EDUCATION STRENGTHENS DEMOCRACY: DEMOCRATIC MANAGE- MENT IN PUBLIC SCHOOLS

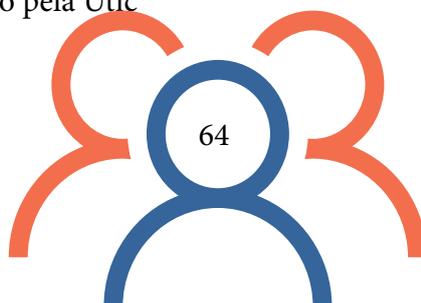
Marco Antonio da Silva¹

Resumo: O artigo descreve o progresso das iniciativas legislativas e políticas brasileiras para fortalecer a governança democrática, na esperança de compreender a dinâmica dessas forças opostas, e as oferece a uma amostra de líderes e professores escolares. Aborda-se a rede pública com objetivo de gerar relação com as questões levantadas e que se compreenda os arrabaldes da gestão de escolar pública no Brasil. Para isso, utiliza-se uma análise dos documentos da legislação e das ações governamentais a respeito do tema.

Palavras chaves: Gestão democrática – Políticas Públicas – Educação

Abstract: The article describes the progress of Brazilian legislative and policy initiatives to strengthen democratic governance, hoping to understand the dynamics of these opposing forces, and offers them to a sample of school leaders and teachers. The public network is approached with the aim of generating a relationship with the issues raised and that the outskirts of public school management in Brazil are understood. For this, an analysis of legislation documents and government actions on the subject is used.

¹ Doutorando em Educação pela Uti

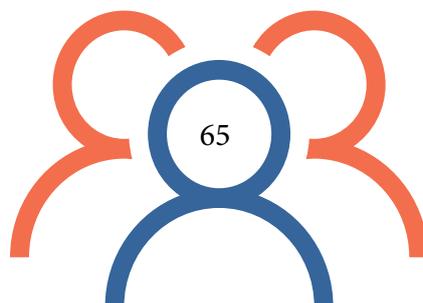


Keywords: Democratic management – Public Policies – Education

INTRODUÇÃO

A questão colocada no título deste texto contém suposições que requerem esclarecimentos. Especialmente quando reconhecemos que tais suposições não são consensuais. Basta considerar, entre outras posições possíveis, dois pontos de vista tipicamente contraditórios sobre o tema. A primeira, por exemplo, baseia-se na tese de que a gestão democrática escolar é legalmente garantida, por isso também é implementada empiricamente e resulta em um nível de desempenho mais ou menos elevado em cada situação escolar. De qualquer forma, aponta para uma conquista democrática que não deve ser indevidamente questionada: a administração democrática das escolas é uma conquista democrática eficaz, e há muito a ser alcançado. Em segundo lugar, é mais do que uma questão da dificuldade da democratização. É possível, e está ligado ao ideal, por isso devemos começar com a tese de que é impossível. Regulação inadequada em termos de eficiência e eficácia, competitividade e qualidade. Nesse caso, a gestão democrática das escolas é vista como irracional no sentido de uma gestão moderna, profissional e exigente, e a falta de competência profissional na liderança e participação de profissionais não administrativos. incompatível. Pelo contrário, o direito de ser gerido por um gestor profissional é de grande importância, avaliado de acordo com o programa de política definida, e os resultados alcançados estão em consonância com as metas e resultados contratualmente acordados com as autoridades políticas e outros atores.

A administração democrática tornou-se o princípio norteador das escolas públicas no Brasil. Seu desenvolvimento no Sistema Público de Ensino, acentuado pela Constituição Federal de 1988 e endossado por meio de políticas e princípios da Lei da Educação Nacional – LDB, permite estar associado ao surgimento de novos modelos de governança escolar. No entanto, é pertinente reconhecer que existem ao lado de formas de política pública que despontam a continuação do patrocínio e a



marca do Estado patrimonial. Nesse mesmo contexto, conceitos com características gerenciais têm sido objeto de análise crítica por diversos estudiosos pedagógicos (Cabral, 2011; Teodoro, 2012, entre outros). Diferentes medidas no sistema de educação brasileira resultaram em inovações na gestão escolar. Tais forças no dia-a-dia escolar dá certos contornos ao padrão aqui analisado.

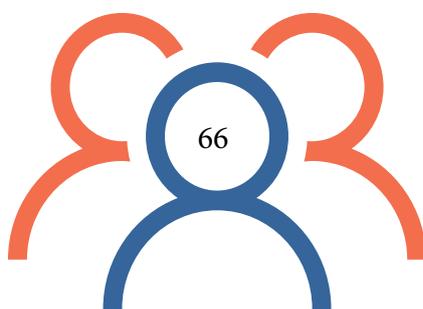
Este artigo descreve o progresso das iniciativas legislativas e políticas brasileiras para fortalecer a governança democrática, na esperança de compreender a dinâmica dessas forças opostas, e as oferece a uma amostra de líderes e professores escolares. Aborda-se a rede pública com objetivo de gerar relação com as questões levantadas e que se compreenda os arrabaldes da gestão de escolar pública no Brasil. Para isso, utiliza-se uma análise dos documentos da legislação e das ações governamentais a respeito do tema.

Este estudo é apresentado através de 3 tópicos com abordagens sobre: o princípio da gestão democrática na legislação brasileira, com início na Constituição de 1988 de encontro ao Plano Nacional de Educação – PNE, consolidado em 2014; O papel do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática; Gestão democrática e participativa.

PRINCÍPIO QUE NORTEIAM A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A ideia de uma administração democrática tem sido, na verdade, um marco importante no país desde o fim do regime militar. Outros princípios são reunidos em um documento que orienta a política educacional. (VIEIRA, 2015).

Depois de quase três décadas de mudança política que marcaram a transição do absolutismo para a democracia, não é fácil identificar os principais movimentos que defendem uma gestão escolar mais participativa. O que é certo é que dentro da organização de educadores defendendo um espaço onde tais apreensões poderiam convergir, surgiu a Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sinalizando um romper com o pensamento anterior. (VIEIRA, 2015). A primeira conferência realizada



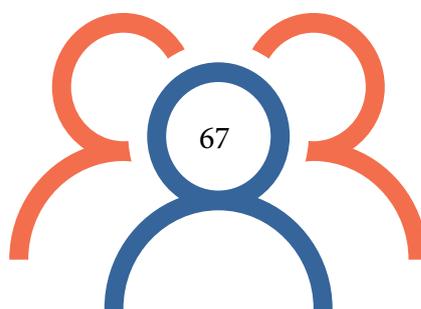
ocorreu no ano de 1980, em seguida, mais cinco conferências marcaram a época. O mais importante na defesa do governo democrático foi o IV CBE realizado em Goiânia em 1986. Nele, a linha geral da bandeira do educador foi assinada para ser mantido pela Assembleia Nacional Constituinte (ANC) instalada em 1987 e que teve como resultado a constituição confirmada no dia 5 de outubro de 1988. (VIEIRA, 2015).

A Constituição Federal de 1988 classifica “Gestão democrática” como um dos princípios norteadores do sistema público de educação na forma de lei (Art. 206 VI). Tais características não são comuns, pois distingue a educação pública como um ambiente de excelência de sua aplicação e referem-se à autonomia da federação e às leis do tema. (VIEIRA, 2015).

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

É sabido que as escolas hoje precisam romper com os velhos paradigmas que uma vez existiu em salas de aula e que de alguma forma compromete a democratização das escolas atuais. É preciso pensar na autonomia da escola, que é construída de forma contínua e coletiva. Deste ponto de vista, o diretor tem um papel fundamental. De forma participativa que reflita as ações concretas tomadas pela estrutura escolar, considerando a transformação. Nesse contexto, a figura de diretor democrático é aquela que assume a responsabilidade, respeita as diferenças, ouve, interage, analisa, avalia, informa e aceita opiniões e que interaja de forma saudável com outros membros da comunidade. Para democratizar a liderança escolar, é necessário pensar em “participação na liderança” ou na liderança participativa. Sobre Além disso, toda a equipe se conecta, contribui para a democratização da escola e se engaja entre si. (OLIVEIRA, 2016).

O que vemos até agora é que o diretor passou a atribuir grande parte de suas ações ao seu trabalho na governança escolar democrática, e já absorveu aspectos pedagógicos, além dos aspectos administrativos tradicionais. O que leva a pensar sobre este papel sobre atributos de sua perspectiva



como uma figura central na gestão participativa democrática.

A Gestão escolar é, portanto, vista como uma necessidade social e educacional ao lado de uma das funções do processo organizacional. Isso pode ser visto em termos de administração do termo no contexto escolar. A administração escolar difere de outros processos direcionados, especialmente os processos de negócios, pois vai além de mobilizar as pessoas para realizarem atividades de forma eficaz. Intencionalidade, definição de caminhos educacionais, classificação entre metas escolares, sociais e políticas em uma sociedade concreta. (OLIVEIRA, 2016).

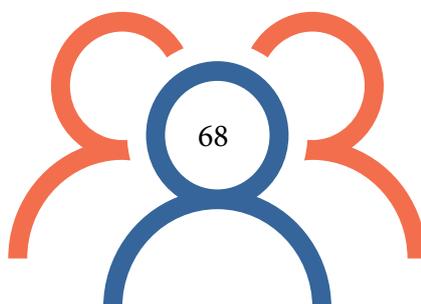
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

A participação de todos os envolvidos no processo educacional é de fundamental importância para a implementação democrática da gestão escolar, desde a tomada de decisões até o compartilhamento de autoridade. Dessa forma, Oliveira (2016) conclui que todos na escola e seu ambiente – funcionários, professores, alunos, pais, membros da comunidade – podem refletir, discutir e praticar de forma autônoma e democrática.

A participação é o meio mais importante de garantir o controle democrático, permitindo que todos os membros da escola estejam envolvidos no processo de tomada de decisão e funcionamento da organização escolar. A participação permite uma melhor compreensão dos objetivos da escola, sua estrutura organizacional e dinâmica, sua relação com a comunidade e cria um ambiente de trabalho favorável para uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o risco de estarem sujeitos a razões técnicas, as práticas democráticas ritualizadas e os resultados participativos são mais consistentes com a gestão heteronomia escolar e sua governança



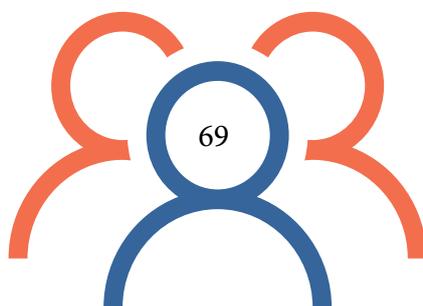
atópica. Neste processo, os princípios jurídicos democráticos podem se transformar em uma prática complexa que não têm significado democrático. Como um princípio e direito legalmente reconhecidos, ou como uma realização efetiva nas ações dos atores, a escola de gestão democrática está acima de tudo um processo contínuo e interminável de aprofundamento e experiência da democracia. Sempre na escola, no conhecimento, questões importantes a serem exploradas e respondidas no contexto de cada escola em particular, como a gestão escolar democrática é legalmente protegida e discursivamente prevalente.

Essa questão só é levantada porque requer um exame empírico das práticas democráticas de gestão nas escolas e a apropriação e contextualização de diferentes formas no contexto de ações concretas a partir de uma perspectiva política e sociológica. Não é justificado por um ponto de vista democrático, o tema também é inevitável, e que a democracia nas escolas também é uma questão de estrutura, regras, processos e na medida em que depende da prática efetiva de eleições e colegialidade. Plenamente consciente das relações com autoridades e outras instituições, capacidade de interagir e debater.

REFERÊNCIAS

Brasil (1988). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil (1996). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.



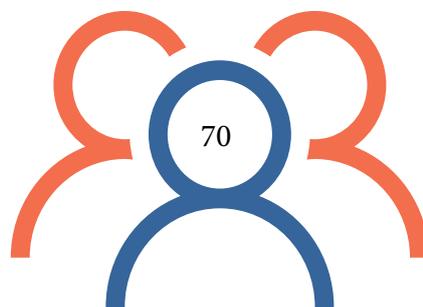
CABRAL NETO, Antônio, Castro, Alda Maria Duarte Araújo. 2011. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* – 10. Ed. – São Paulo: Cortes, 2012.

OLIVEIRA, Edson Coelho de. *Gestão escolar: o papel do diretor na perspectiva de uma gestão participativa*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

TEODORO, António. 2012. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais.

VIEIRA, Sofia Lerche et al. *Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo*. *Revista Iberoamericana de educación*, 2015.





Capítulo 4

CESSÃO DA MARCA EMPRESARIAL ATRAVÉS DE ACORDO DE ACIONISTAS: NECESSIDADE DE CONSTRUIR COMUNICAÇÃO COM O MERCADO CONSUMIDOR SEUS RISCOS E CESSÃO



CESSÃO DA MARCA EMPRESARIAL ATRAVÉS DE ACORDO DE ACIONISTAS: NECESSIDADE DE CONSTRUIR COMUNICAÇÃO COM O MERCADO CONSUMIDOR SEUS RISCOS E CESSÃO

ASSIGNMENT OF THE CORPORATE BRAND THROUGH A SHA- REHOLDERS' AGREEMENT: THE NEED TO BUILD COMMUNICA- TION WITH THE CONSUMER MARKET, ITS RISKS AND ASSIGN- MENT

Daniel Melo Sobral¹

Resumo: Apresentação sobre a possibilidade de validade e efeito jurídico sobre a formulação de acordo de sócios para confecção de contrato de cessão, onerosa ou gratuita, da marca empresarial.

Palavras-chave: Acordo. sócios. cessão. marca. onerosa. gratuita. contrato. efeito. validade. jurídica.

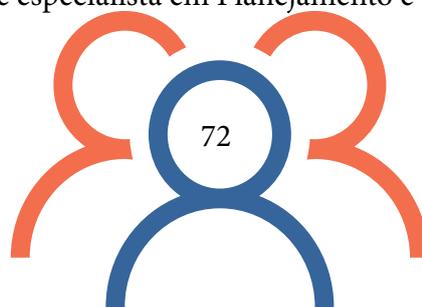
Abstract: Presentation on the possibility of validity and legal effect on the formulation of a partners' agreement for making an assignment contract, onerous or free, of the corporate brand.

Keywords: Agreement.partners.assignment. brand. costly. free. contract. effect. validity. legal. .

Introdução

A grande parcela dos consumidores e pessoas equiparadas a consumidores, conectados ou

¹ Advogado atuante na área de família e sucessão, especializando em Direito da Empresa pela FGV, contratualista empresarial e especialista em Planejamento e Proteção Patrimonial Internacional



não, sentem a necessidade de inteiração comunicativa entre si e as empresas que comercializam produtos e serviços.

A marca é um dos principais bens intangíveis de uma empresa. Seu principal objetivo é identificar a origem de bens ou serviços, distinguindo-os de seus concorrentes e conectando e fidelizando consumidores e clientes.

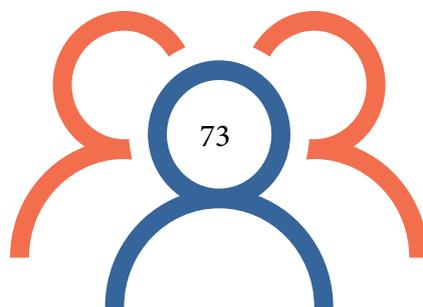
Não restam dúvidas, de que o fenômeno mais significativo no âmbito empresarial contemporâneo, seja a utilização maciça de criações intelectuais e marcas, sendo a marca, responsável por atrair o consumidor e demais empresas do ramo (concorrentes ou não), pois através desta, sensibiliza-se, por ser em tese, o primeiro contato. Não obstante, cabe ao empresário o profundo conhecimento do seu produto ou serviço, para em seguida, através de um profissional em Desenho Industrial Gráfico (designer gráfico) Código nº 2624-10 (CBO) ou similares, criar a identidade visual da própria atividade empresarial. Relevante observar todos os caminhos jurídicos para registro e proteção da marca ou da criação, vez haver riscos precipícios intransponíveis quando das inobservâncias a regra legal.

A Lei da Propriedade Industrial (Brasil) define que a pessoa/empresa que registrar primeiro uma marca terá direito ao uso exclusivo da mesma e sobre esta tema discorreremos abordagem técnica e aplicação prática da criação, registro, cessão e proteção da marca.

No Direito Brasileiro apenas o acordo de acionistas é regulado por lei (Lei de S.A., art. 118 e respectivos parágrafos). Trata-se de ajuste parassocial mediante o qual os acionistas convencionam cláusulas relativas à compra e venda de suas ações, à preferência para adquiri-las ou ao exercício do direito de voto. (Fonseca, 2020)

Através de um estudo bibliográfico para identificar causas, importância ou forma de aplicação, passaremos a investigar quais são as possibilidades jurídicas para confeccionar contrato de cessão da marca empresarial através de acordo de acionistas.

ACORDO DE ACIONISTAS COMO INSTRUMENTO HÁBIL PARA CESSÃO DA MARCA



EMPRESARIAL

O art. 118 da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro 1976, traz consigo a previsão do instituto nominado acordo de acionistas, sendo assim, os acionistas podem, livremente, compor seus interesses por acordo que celebrem entre si. E terão, em decorrência, a proteção que a lei dispensa aos contratos em geral (Coelho, 2020).

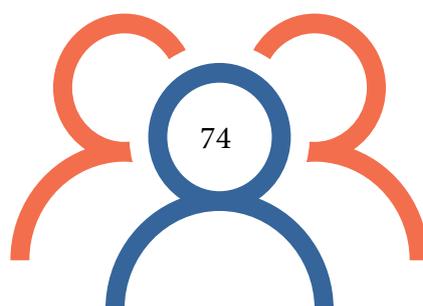
Trata-se de contrato consensual cuja fonte imediata é encontrada na Lei de Sociedades Anônimas e a mediata assentada no direito obrigacional (Barbi Filho, 2021). Entende-se como contrato formal uma vez que deve ser instrumentalizado por escrito, não se admitindo acordos de acionistas verbais porquanto devem ser eles arquivados junto às sociedades e averbados nos livros de registro e nos certificados das ações, se emitidos. É indiferente que seja o referido pacto formalizado por escritura pública ou por instrumento particular.

Deste modo, os acordos de acionistas podem versar sobre: a) compra e venda de ações; b) preferência para adquiri-las; c) exercício do direito de voto; e, d) exercício do poder de controle (Lei de S.A., art. 118, caput, com a redação da Lei 10.303/01). Conquanto, nada impede que os acordos de acionistas versem sobre outras matérias que não aquelas disciplinadas pelo art. 118 da Lei de S.A. (v.g. critérios para escolha dos membros de administração etc.). (Fonseca, 2020)

Neste ponto, o acordo de acionista, se presta como modo hábil, para instrumentalização de acordo de sócios para realização de diversos negócios jurídicos, além do exemplificativo constante ao art. 118 da Lei de S/A.

Dentre tantos negócios jurídicos possíveis através do acordo de sócios, apontamos a cessão da marca empresarial para fins de mercantilização da sociedade em benefício de seus acionistas.

Antes de abordar a cessão do direito de uso da marca empresarial, precisamos compreender o registro da marca de forma inteiramente procedimental, pautado como aquisição de um ativo contábil.



O registro marcário, compreendido como sinal distintivo e comunicação visual, é fundamental no ordenamento jurídico empresarial brasileiro. Isso, porque o nosso sistema é atributivo de propriedade, ou seja, é conferido ao primeiro que requerer junto ao órgão competente (o INPI, neste caso).

Especificamente possuímos 03 (três) tipos de sinais distintivos (1) Nome empresarial: responsável por identificar o empresário; (2) Marca: responsável por identificar produtos e serviços do empresário; (3) Título de estabelecimento.

A Marca registrada, junto ao INPI, confere ao seu titular, o direito de uso exclusivo no território nacional em seu ramo de atividade econômica pelo período de dez anos, a partir da data da concessão. O registro pode ser prorrogado por sucessivos períodos de dez anos.

Conforme dito anteriormente, a marca faz parte da Propriedade Industrial (regulada pela Lei 9279/96), junto com as Invenções, Modelos de Utilidade e Desenhos Industriais.

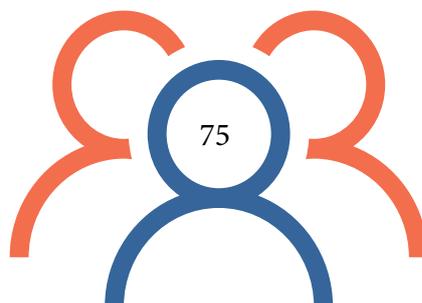
Nos termos do art. 122 da referida Lei:

“São suscetíveis de registro como marca os sinais distintivos visualmente perceptíveis, não compreendidos nas proibições legais.”.

Pertinente à cessão da marca registrada, pode-se realizar o devido Contrato de Licenciamento da Marca, o qual, será instrumento do licenciante apto a autorizar o uso de sua(s) marca(s) pelo licenciado, geralmente em contrapartida ao recebimento de uma remuneração fixa ou um royalty/percentual sobre as vendas.

O licenciamento, acima aludido, será de uma marca já registrada (ou pelo menos depositada) no INPI e não se confunde com o licenciamento de outros direitos de propriedade intelectual como patente, know-how e design.

Como se anota, a licença pode ser exclusiva ou não exclusiva, limitada a certo território ou universal, gratuita ou onerosa, revogável ou irrevogável, tudo a depender do que for negociado entre



as partes.

A Seção IV da LPI dispõe da seguinte maneira sobre o Contrato de Licenciamento:

Art. 139. O titular de registro ou o depositante de pedido de registro poderá celebrar contrato de licença para uso da marca, sem prejuízo de seu direito de exercer controle efetivo sobre as especificações, natureza e qualidade dos respectivos produtos ou serviços.

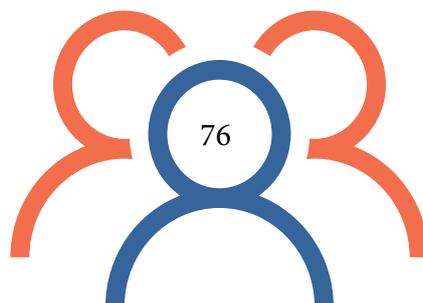
Parágrafo único. O licenciado poderá ser investido pelo titular de todos os poderes para agir em defesa da marca, sem prejuízo dos seus próprios direitos.

De acordo com o STJ (Brasil), a violação aos direitos de uso da marca, gera dano moral in re ipsa, denotando mais segurança jurídica aos acionistas quando da decisão de registrar e ceder o uso da marca.

“por sua natureza de bem imaterial, é ínsito que haja prejuízo moral à pessoa jurídica quando se constata o uso indevido da marca, pois acabam sendo atingidas, forçosamente, a reputação, a credibilidade e a imagem da empresa perante todo o mercado (clientes, fornecedores, sócios, acionistas e a comunidade em geral), além de haver o comprometimento do prestígio e da qualidade dos produtos ou serviços ofertados, caracterizando evidente menoscabo de seus direitos, bens e interesses extrapatrimoniais”.

Considerando de modo geral, contrato é negócio jurídico bilateral (ou plurilateral), cuja finalidade é criar, regular, modificar ou extinguir vínculo jurídico temporário e patrimonial entre as pessoas que o celebram (Galvão Telles, 2002).

A Constituição Federal e o Código Civil garantem às pessoas o exercício da autonomia privada, concedendo às partes o direito de contratar com liberdade, apenas impondo como limites da



disposição privada a ordem pública e a função social do contrato.

Neste sentido, Jornadas CJP, Enunciado 582: “Com suporte na liberdade contratual e, portanto, em concretização da autonomia privada, as partes podem pactuar garantias contratuais atípicas.”

Por seu turno, observando a natureza jurídica do acordo de sócios como contrato típico, podendo haver garantias atípicas, atinge-se a compreensão dos institutos levando a crer sobre a higidez contratual e aptidão para firmar contrato de cessão de marca empresarial.

Considerações Finais

O ordenamento jurídico brasileiro privilegiará as relações contratuais cíveis e empresariais, entre pessoas jurídicas de direito privado, presumindo-se negócios jurídicos paritários e simétricos, assim previsto ao art. 421-A do Código Civil.

Assim, a presunção de paridade e simetria contratuais pressupõe que ambas as partes tenham liberdade quanto à decisão de formular ou não o acordo de vontades, bem como de disciplinar o conteúdo das cláusulas contratuais.

Considerando o regramento contido ao art. 104 do Código Civil, aliado a autonomia das vontades, tem-se a possibilidade concreta de confecção dos mais diversos negócios jurídicos.

O acordo de acionistas confere validade ao negócio jurídico para cessão da marca empresarial, não comprometendo a sua eficácia, pautado em plena manifestação de vontade, com obrigações não proibidas por lei.

Ao epílogo deste estudo, conclui-se pela validade do acordo de sócios como contrato preliminar para confecção de contrato de cessão (onerosa ou gratuita) da marca empresarial.

Referências Bibliográficas



LUDMER, EDUARDO Contratos De Propriedade Intelectual E Tecnologia, Autor, Ed.2019, Thomson Reuters Brasil.

Lei 9279/96. Regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial.

DA FONSECA, Priscila Corrêa, Manual do planejamento patrimonial das relações afetivas e sucessórias [livro eletrônico] /. -- 2. ed. -- São Paulo : Thomson Reuters Brasil, 2020.

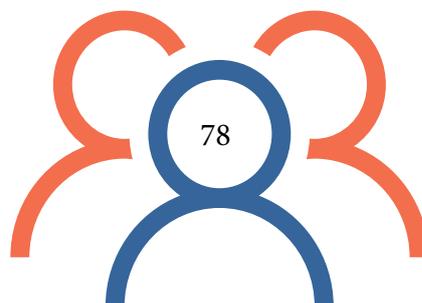
COELHO, Fábio Ulhoa Novo manual de direito comercial : direito de empresa /. -- 31. ed. rev., atual. e ampl. -- São Paulo : Thomson Reuters Brasil, 2020.

BARBI FILHO, Celso. Acordo de acionistas: panorama atual do Instituto no Direito Brasileiro e propostas para a reforma de sua disciplina legal. Revista de Direito Mercantil, v. 121. p. 35, 2021.

DA FONSECA, Priscila Corrêa, Manual do planejamento patrimonial das relações afetivas e sucessórias [livro eletrônico] /. -- 2. ed. -- São Paulo : Thomson Reuters Brasil, 2020.

BRASIL. REsp 1.327.773/MG (2011/0122337-1), sob a Rel. Min. Luis Felipe Salomão, 4ª Turma, Data de Julgamento: 28/11/2017, DJe 15/02/2018-1).

Galvão Telles, Inocêncio. Manual dos Contratos em Geral, refundido e actualizado, 4.ª ed. Coimbra: Coimbra Ed., 2002.





Capítulo 5

PERSPECTIVA POLÍTICO-LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL



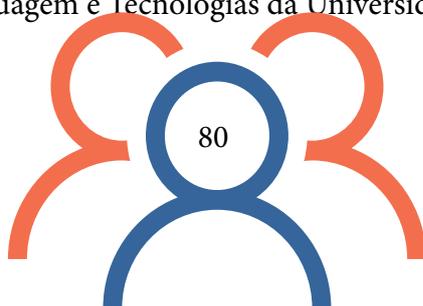
PERSPECTIVA POLÍTICO-LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL

POLITICAL-LEGAL PERSPECTIVE OF INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL

Késia Teófilo de Oliveira¹

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar uma breve revisão de literatura e de algumas regulamentações sobre a temática, que contribuirá como subsídios para uma futura análise da percepção dos docentes de uma escola pública municipal de Aragarças-GO, quanto à inclusão de estudantes com deficiência e transtornos do espectro autista, em turmas regulares de ensino. Para tanto, foi realizado um breve histórico da educação especial no Brasil, destacando concisamente a perspectiva político-legal dessa modalidade de ensino, a fim de se compreender como os dispositivos legais e as políticas públicas brasileiras estruturam o movimento de inclusão educacional. Quanto aos procedimentos metodológicos, o presente artigo consiste em uma revisão bibliográfica que, segundo a concepção de Gil (2002) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para tanto, buscamos fundamentos à problemática anunciada a partir de autores, como: Carvalho (2012), Mantoan (2004, 2006), Reis (2006, 2013), Reis et al (2017), Sisson (2009), entre outros. Os resultados evidenciam uma estrutura basilar sólida sustentando a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, estruturada com documentos e dispositivos legais que refutam práticas sociais de exclusão e garantem o direito de todos a frequentarem os ambientes regulares de ensino. Contudo, esses documentos garantem a permanência das pessoas nas salas de aula, mas não

¹ Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia- UNIVAR/Especialização em Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade Afirmativo/ Mestranda do PPG Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.



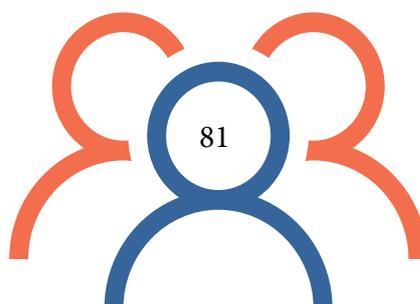
garantem a inclusão. Esse movimento (inclusão) deve emanar das práticas inclusivas das pessoas que estruturam os recursos humanos da escola.

Palavras-chave: Perspectiva Político-Legal. Inclusão escolar. Educação Especial.

Abstract: The article aims to present a brief review of the literature and some regulations on the subject, which will contribute as subsidies for a future analysis of the perception of teachers of a municipal public school in Aragarças-GO, regarding the inclusion of students with disabilities and autism spectrum disorders, in regular teaching classes. To this end, a brief history of special education in Brazil was carried out, concisely highlighting the political-legal perspective of this teaching modality, in order to understand how legal provisions and Brazilian public policies structure the educational inclusion movement. As for the methodological procedures, this article consists of a bibliographic review that, according to Gil's conception (2002) "is developed based on material already elaborated, consisting mainly of books and scientific articles". To do so, we sought foundations for the announced problem from authors such as: Carvalho (2012), Mantoan (2004, 2006), Reis (2006, 2013), Reis et al (2017), Sisson (2009), among others. The results show a solid basic structure supporting Special Education from an inclusive perspective in Brazil, structured with documents and legal devices that refute social practices of exclusion and guarantee the right of all to attend regular teaching environments. However, these documents guarantee the permanence of people in the classrooms, but do not guarantee inclusion. This movement (inclusion) must emanate from the inclusive practices of the people who structure the school's human resources.

Keywords: Political-Legal Perspective. School inclusion. Special education.

INTRODUÇÃO

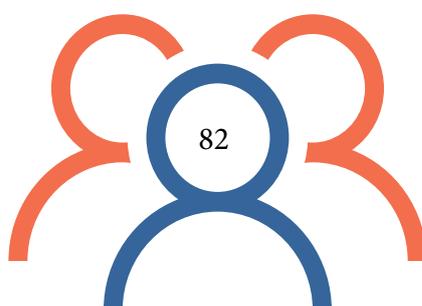


Por muito tempo a Educação Especial foi organizada como um sistema paralelo de ensino. No final da década de 1980 iniciou-se, no mundo todo, um movimento com base no princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a escola; o que ocasionou o início das discussões sobre a valorização da diversidade e a criação de direitos aos alunos com deficiência que passaram frequentar o ensino regular. A modalidade de ensino da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é uma realidade que vem se destacando nas últimas décadas e sendo inserida em outras modalidades de educação. Por meio das mudanças ocorridas no âmbito das políticas públicas educacionais, as pessoas com deficiência, que antes eram excluídas e viviam à margem da sociedade, passaram a ter visibilidade.

Mesmo com os avanços citados anteriormente, o tema inclusão tem causado insegurança nos educadores em geral e, desse modo, ainda existem aqueles que apresentam dificuldades em acolher um aluno inclusivo em sala de aula; outros demonstram resistência em cumprir os dispositivos legais que garantem os direitos dos educandos neuroatípicos. Desta forma, buscar entendimento para as problemáticas nas quais esses profissionais da educação se encontram é essencial para desenvolver os saberes pedagógicos necessários à efetivação da inclusão.

Esse trabalho é fruto de reflexões decorrentes de uma pesquisa em andamento, a partir de algumas de minhas inquietações enquanto Coordenadora da Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva. Nessa tarefa, venho percebendo percalços recorrentes dos educadores em relação à sua atuação junto aos discentes da Educação Especial.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica que, segundo a concepção de Gil (2002) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para tanto, buscamos fundamentos à problemática anunciada a partir de autores, como: Carvalho (2012), Mantoan (2004, 2006), Reis (2006, 2013), Reis et al (2017), Sisson (2009), entre outros.



Destarte, o objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão da literatura sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, destacando uma breve perspectiva político-legal dessa modalidade de ensino no Brasil, a fim de se compreender como os dispositivos legais e as políticas públicas brasileiras estruturam o movimento de inclusão educacional.

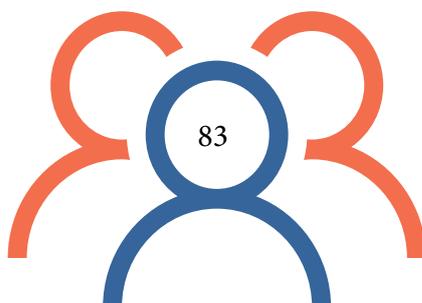
Educação Especial Inclusiva: perspectiva político-legal

A observação dos marcos históricos da Educação Especial no Brasil evidencia que a Educação Especial partiu de uma perspectiva segregacionista das pessoas com deficiência, que antes viviam em instituições depositárias, e que, com o tempo passaram a ser integradas à sociedade. (CARVALHO, 2012).

O conceito de política pública, segundo Reis (2013, p. 60 – grifos da autora) refere-se aos “mecanismos orientadores de mudanças e que se constituem por jogos de interesses ao se materializarem como as “regras do jogo”, mas que, também, possuem uma dimensão constitutiva com capacidade para atender aos interesses sociais”. Em consonância com esta autora, Carvalho (2012) assevera que a instauração de políticas públicas decorre de demandas populares, dos grupos organizados (ou não) da sociedade e, de modo sistemático, são desenvolvidos como conjunto de ações e serviços, por coalizões políticas que carregam em si uma intencionalidade.

Com o advento da inclusão das pessoas com deficiências nas classes regulares, frequentemente ouve-se contestação dos docentes, dizendo-se despreparados para lidar com esse público (MANTOAN, 2004; SISSON, 2009). E, essa afirmação vinda desses profissionais já se configura em uma barreira à inclusão dos estudantes com deficiência. Porém, a resistência dos professores regentes não os desobrigam a atuar com esses alunos, visto que a legislação é clara quanto à garantia da matrícula desse público em classes do ensino regular.

Assim ocorre a inclusão, que, segundo o conceito de Mantoan (2006), não é um processo e



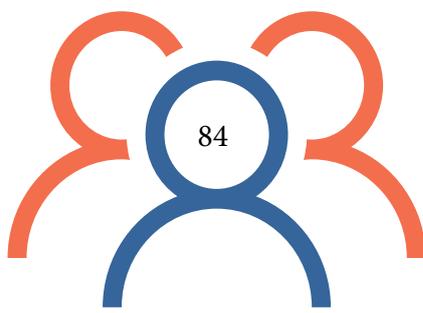
sim uma ruptura drástica de padrões. É essencial que ocorra essa dissolução de paradigmas para que todos sejam atendidos em suas especificidades, sendo valorizados e incluídos na sala de aula regular.

De tal modo, Reis (2006) complementa:

A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania (REIS, 2006, p.41, grifo da autora).

Tanto Mantoan (2003) quanto Reis (2006) são enfáticas quando afirmam que a inclusão se refere à valorização de todas as pessoas, sem distinção, independentemente de suas características individuais, sejam elas físicas, sensoriais, motoras, de ordem social ou psicológica. Esse exercício nos aproxima do que Morin (2000) chama de “ética da compreensão”. Sob esse entendimento a inclusão é uma arte de viver, aprender e experienciar em conjunto de forma desinteressada, sem esperar que haja reciprocidade. Desse modo, a inclusão escolar não alcança somente os estudantes neuroatípicos, ela é fundamentada no princípio da diversidade e deve ser garantida a todos os indivíduos.

A Declaração de Salamanca foi fruto de anseios de pessoas que defendiam a necessidade de se debater uma forma mais humana e inclusiva de tratamento às pessoas com deficiência, com a finalidade de se refutar as práticas sociais de exclusão. Um princípio basilar da Declaração de Salamanca é o da flexibilidade (UNESCO, 1994). Por isso o currículo escolar deve ser entendido não como meta em si, mas sim como um porvir de experiências necessárias ao desenvolvimento humano e emancipação do indivíduo. Conseqüentemente, as práticas pedagógicas devem ser igualmente flexíveis, ao ponto de proporcionar a aprendizagem em conjunto de todos os alunos independente das disparidades existente entre eles.



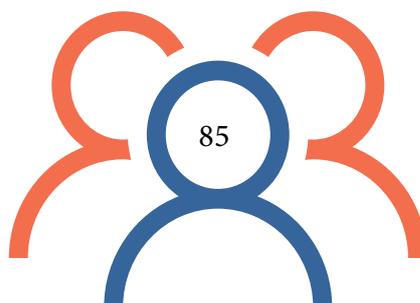
Sob ponto de vista legal, a Constituição Federal do Brasil assegura que a educação dos alunos com deficiências deve ocorrer de forma preferencial na rede regular de ensino (SISSON, 2009). Observa-se que não há restrição à complementariedade ou suplementação pedagógica, mas sim o incentivo a inclusão. Outras normas infraconstitucionais podem ser elencadas e reforçam a concepção de inclusão, entre eles destacam-se: o Estatuto da Criança e Adolescente, Lei nº 8.609 de 13 julho 1990, em especial o Art. 55, que obriga os pais e responsáveis a matricular os filhos na rede regular de ensino; e, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que se destina a assegurar condições de igualdade para inclusão social das pessoas com deficiência.

O professor, sem dúvida, assume um papel singular nesse processo, pois ele deverá, por meio de sua prática pedagógica, reconhecer e valorizar a diversidade humana, propor e executar mudanças das práticas ditas tradicionais e conteudistas, partindo para um fazer pedagógico crítico e reflexivo (REIS et al., 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 59, cita dois perfis de professores que deverão ser formados para atuar com alunos neuroatípicos. O docente de classe comum e o professor especializado em Educação Especial (BRASIL, 1996). Em relação ao primeiro perfil, conforme preconiza o dispositivo legal, deve comprovar que em sua formação foram abordadas temáticas ou disciplinas sobre Educação Especial de modo que esteja apto a desenvolver competências para: perceber as necessidades educativas especiais dos alunos; flexibilizar sua prática pedagógica; avaliar a eficácia do processo educativo; e atuar em conjunto com o professor especializado em Educação Especial (BRASIL, 1996).

Há instituições de ensino superior que mesmo formando licenciados com vastos conhecimentos, ainda deixam lacunas referente ao tema inclusão. Muitas vezes, essa lacuna é percebida pelo graduado apenas no momento em que este precisa atuar com educandos atípicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

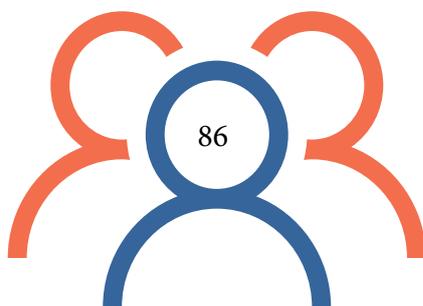


Este estudo nos permitiu vislumbrar uma breve perspectiva político-legal da Educação Especial no Brasil e evidenciar que todos os documentos e dispositivos legais, ora analisados, refutam as práticas sociais de exclusão e garantem o direito à diversidade e à educação de qualidade para todos, em turmas regulares. Foi possível perceber uma estrutura basilar sólida sustentando a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, contudo, as leis por si só, não garantem a inclusão dos estudantes da Educação Especial, garantem, sim, a permanência destes em classes regulares. Ao mesmo tempo em que as políticas públicas asseguram a matrícula das pessoas que experimentam diferentes condições cognitivas, motoras e sensoriais (em razão de algum tipo de déficit), em escolas comuns, deveria também investir em recursos humanos. São as pessoas inseridas no ambiente escolar que podem, de fato, fazer a inclusão acontecer. Mesmo sabendo das limitações dos docentes, no que tange à formação complementar para atuar na inclusão, asseveramos que o pouco preparo ou a inexistência do aspecto formativo desses profissionais não deve servir de pretexto para a não aceitação dos alunos da Educação Especial em suas classes regulares. Destarte, enfatizamos que a docência vai além de conhecimentos teóricos, ela implica atitudes de cunho afetivo, de valorização do outro e de ética. Isso vai além da formação acadêmica, tendo em vista que se refere à formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.



BRASIL. MEC. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: reorganização do trabalho pedagógico. 6ª Edição. Mediação. Petrópolis, 2012. p.41-51.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

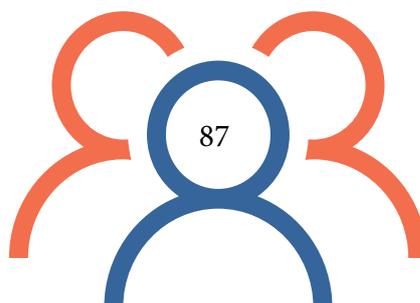
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva escolar. In: Caminhos pedagógicos da educação especial. GAIO, Roberta e MENEGHETTI, Rosa. G. Krob. (Orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2000.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Inclusiva: limites e perspectivas. Goiânia: Descubra, 2006.

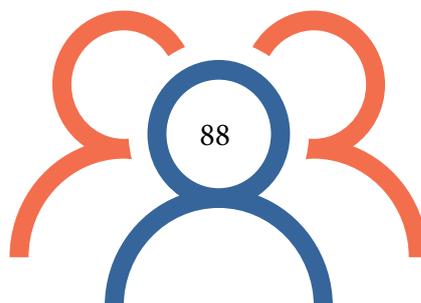
REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.



REIS, Marlene Barbosa de Freitas et al. Inclusão Escolar: Um olhar para a formação docente e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). REVELLI, v. 9, n. 2, p. 255–269, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6012>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SISSON, D. A educação inclusiva e a Ética da Libertação de Paulo Freire. Revista Brasileira de Bio-ética, v. 5, n. 1- 4 SE- Artigos de Atualização, p. 48–62, 18 dez. 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.



Política e Escopo da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



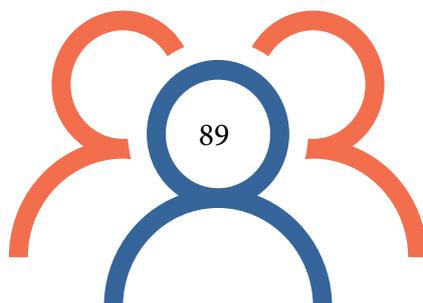
A Humanas em Perspectiva (HP) é uma coleção de livros publicados anualmente destinado a pesquisadores das áreas das ciências humanas. Nosso objetivo é servir de espaço para divulgação de produção acadêmica temática sobre essas áreas, permitindo o livre acesso e divulgação dos escritos dos autores. O nosso público-alvo para receber as produções são pós-doutores, doutores, mestres e estudantes de pós-graduação. Dessa maneira os autores devem possuir alguma titulação citada ou cursar algum curso de pós-graduação. Além disso, a Coleção aceitará a participação em coautoria.

A nossa política de submissão receberá artigos científicos com no mínimo de 5.000 e máximo de 8.000 palavras e resenhas críticas com no mínimo de 5 e máximo de 8 páginas. A HP irá receber também resumos expandidos entre 2.500 a 3.000 caracteres, acompanhado de título em inglês, abstract e keywords.

O recebimento dos trabalhos se dará pelo fluxo contínuo, sendo publicado por ano 10 volumes dessa coleção. Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

A nossa política de avaliação destina-se a seguir os critérios da novidade, discussão fundamentada e revestida de relevante valor teórico - prático, sempre dando preferência ao recebimento de artigos com pesquisas empíricas, não rejeitando as outras abordagens metodológicas.

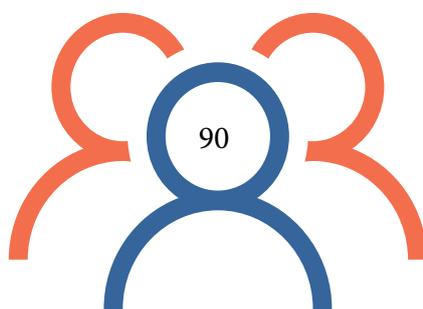
Dessa forma os artigos serão analisados através do mérito (em que se discutirá se o trabalho se adequa as propostas da coleção) e da formatação (que corresponde a uma avaliação do português e da língua estrangeira utilizada).



O tempo de análise de cada trabalho será em torno de dois meses após o depósito em nosso site. O processo de avaliação do artigo se dá inicialmente na submissão de artigos sem a menção do(s) autor(es) e/ou coautor(es) em nenhum momento durante a fase de submissão eletrônica. A menção dos dados é feita apenas ao sistema que deixa em oculto o (s) nome(s) do(s) autor(es) ou coautor(es) aos avaliadores, com o objetivo de viabilizar a imparcialidade da avaliação. A escolha do avaliador(a) é feita pelo editor de acordo com a área de formação na graduação e pós-graduação do(a) professor(a) avaliador(a) com a temática a ser abordada pelo(s) autor(es) e/ou coautor(es) do artigo avaliado. Terminada a avaliação sem menção do(s) nome(s) do(s) autor(es) e/ou coautor(es) é enviado pelo(a) avaliador(a) uma carta de aceite, aceite com alteração ou rejeição do artigo enviado a depender do parecer do(a) avaliador(a). A etapa posterior é a elaboração da carta pelo editor com o respectivo parecer do(a) avaliador(a) para o(s) autor(es) e/ou coautor(es). Por fim, se o trabalho for aceito ou aceito com sugestões de modificações, o(s) autor(es) e/ou coautor(es) são comunicados dos respectivos prazos e acréscimo de seu(s) dados(s) bem como qualificação acadêmica.

A nossa coleção de livros também se dedica a publicação de uma obra completa referente a monografias, dissertações ou teses de doutorado.

O público terá acesso livre imediato ao conteúdo das obras, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



Índice Remissivo



E

Educação

página 8

página 9

página 14

página 19

página 63

Ensino

página 15

página 18

página 20

página 21

página 65

G

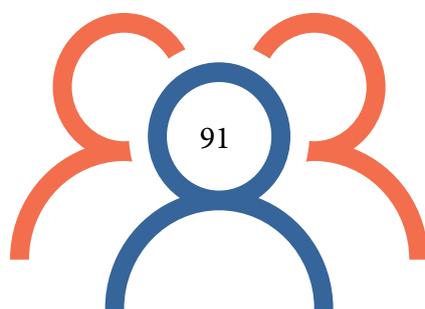
Gestão

página 65

página 66

página 68

página 68



M

Marca

página 71

página 72

página 73

página 74

O

Obra

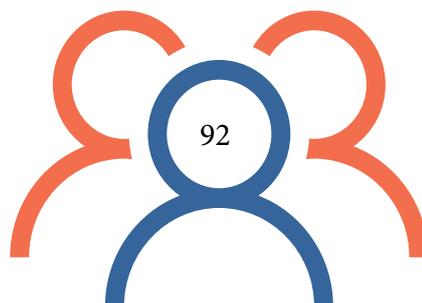
página 42

página 43

página 45

página 47

página 53





Desse modo, em tempos que a produção científica requer cada vez mais qualidade e amplitude de abertura para diversos leitores se apropriarem dos estudos acadêmicos, criamos essa seção com o objetivo de metodologicamente democratizar o estudo, pesquisa e ensino na área da ciências humanas. Esse novo volume reúne diversos artigos rigorosamente avaliados e de extrema credibilidade científica e acadêmica para a sociedade. Desejamos que todos os leitores que façam um excelente proveito para aprofundamento teórico e crescimento pessoal por meio dos estudos publicados.



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA